



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENT DE FILOGIES ROMÀNIQUES

# La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

Tesis doctoral

Tarragona 2006

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

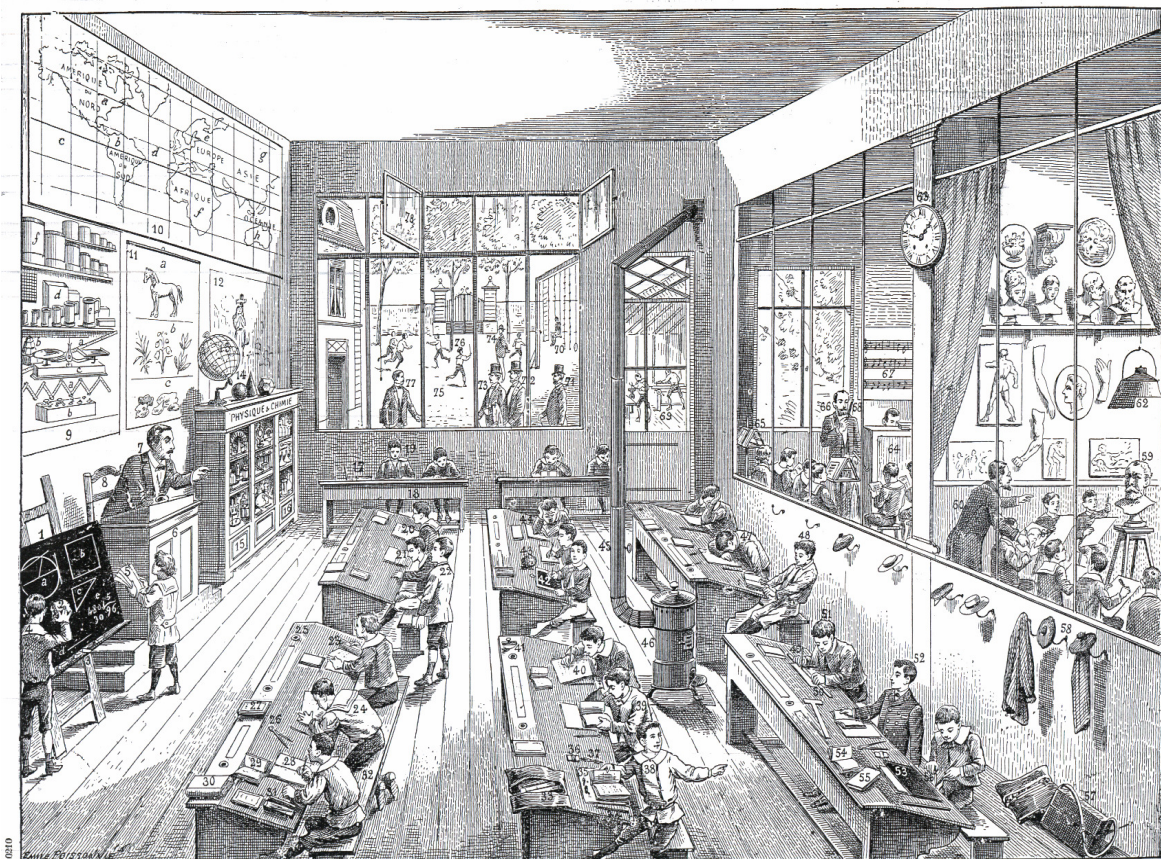
LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

TESIS DOCTORAL

La enseñanza del francés en el marco de la  
Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)

Tableaux Auxiliaires Delmas pour l'Enseignement pratique des Langues vivantes par l'Image



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

Doctorando  
M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

Director  
Juan Francisco García Bascuñana

Departament de Filologies Romàniques

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

2006

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## AGRADECIMIENTOS

A mi marido y a mis hijas por su comprensión. A Francisco Morales y a Carmen Roig por su orientación. A Pep Pellicer y a Santi Montes por su apoyo y ayuda en los momentos de dificultad. A Ramón Oteo y a Joan Florensa por su interés y colaboración. A la Madre Assumpció Brandoly -y a la *Escola de l'Infant Jesús* de Barcelona-, a Ció Rubiés, a Xita Sugranyes y, especialmente, a María Rosa Nogués, por su colaboración y buena acogida. A Marta Mata por su estímulo e interés. Por último, a Juan Francisco García Bascuñana cuya labor ha sido decisiva en el resultado de esta tesis.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

Los institucionistas dejaron de creer en la capacidad del pueblo para conquistar la libertad y en la de los políticos para administrarla, pero no quebrantaron la tradición liberal, aun si donde los liberales ponían las Cortes, los institucionistas pusieron la Escuela.

Santos Juliá

La nostra primera finalitat és que els nois arribin a parlar i a escriure mitjanament el francès. Per arribar a això és més necessari el domini sintàctic d'un centenar de paraules que el coneixement de nombrosos vocabularis.

Joan Nogués

- Vingt-cinq! Vingt-cinq langues meurent chaque année! Elles meurent, faute d'avoir été parlées. Et les choses que désignent ces langues s'éteignent avec elles. Voilà pourquoi les déserts peu à peu nous envahissent. À bon entendeur, salut! Les mots sont les petits moteurs de la vie. Nous devons en prendre soin.

Erik Orsenna

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## **Índice general**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## **Introducción**

1. Objetivo: Intenciones generales del estudio.....	3
2. Metodología.....	7
3. Estado de la cuestión.....	11
4. Lista de abreviaturas.....	13

## **Capítulo I. Aproximación histórica..... 15**

I.1 Contexto político.....	19
I.2. Contexto social.....	27
I.3. La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.....	33
I.3.1.Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1882 y 1939.....	47
I.4. La Instrucción Pública en España.....	55
I.5. Tipos de centros escolares.....	73
I.5.1. Centros privados.....	76
I.5.1.1. Centros privados religiosos.....	76
I.5.1.2. Centros privados laicos.....	82
I.5.2. Centros estatales.....	91
I.5.3. Centros municipales.....	92
I.5.4. Centros de los gobiernos autonómicos.....	95
I.6. Metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.....	97
I.7. Revista de Pedagogía (1922-1936): artículos sobre la enseñanza de las lenguas vivas.....	131

<b>Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza</b> .....	135
II.1.Nacimiento, desarrollo y fin. Principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza.....	139
II.2.Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo.....	153
II.3.Boletín de la Institución Libre de Enseñanza .....	161
II.4.Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas .....	181
II.4.1.La enseñanza de las lenguas vivas: visión de los pensionados de la JAE .....	185
II.5.El Instituto-Escuela .....	193
II.5.1. El Institut-Escola de Barcelona.....	201
II.6.Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la ILE.....	211
II.7.Un caso particular: el matrimonio Nogués .....	223
II.7.1. En torno al método de Joan Nogués.....	239
<b>III. Conclusiones</b> .....	247
III.1.Conclusiones del capítulo I .....	251
III.2.Conclusiones del capítulo II .....	257
III.3.Conclusiones finales .....	263
<b>IV. Fuentes documentales</b> .....	271
IV.1.Fuentes primarias.....	275
IV.2.Fuentes secundarias .....	275
IV.3.Manuales de francés del último tercio del siglo XIX .....	285

IV.4.Manuales de francés del primer tercio del siglo XX.....	286
IV.5.Documentos de archivos .....	288
IV.6.Entrevistas .....	289
<b>V. Anexos</b> .....	<b>291</b>
V.1. Cronología .....	295
V.2. Índice onomástico.....	297
V.3. Índice de documentos .....	301

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## **Introducción**

1. Objetivo
2. Metodología
3. Estado de la cuestión
4. Lista de abreviaturas

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## 1. Objetivo: intenciones generales del estudio

Es frecuente que las aproximaciones a la historia de España durante el período que abarca el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo siguiente acaben, tarde o temprano, por referirse a la presencia de la Institución Libre de Enseñanza. Si además lo que se busca es conocer la situación social y educativa del país en aquellos años, tales referencias aumentan de forma considerable. ¿Qué es o qué fue, en realidad, la Institución Libre de Enseñanza? Una vez planteada dicha cuestión la necesidad de hallar respuestas también fue en progresivo aumento. Por otra parte, desde hacía algún tiempo nuestro interés se había dirigido hacia la historia de la enseñanza del francés en España. No hubo más que unir ambos polos para que surgiera la voluntad de realizar una investigación, pretendidamente rigurosa, acerca de la enseñanza de las lenguas vivas en el marco de la Institución Libre de Enseñanza.

Para entender lo que en la historia cultural y educativa de España supuso la influencia de la Institución, es necesario tener claras las dos connotaciones del concepto ILE<sup>1</sup>: en primer lugar la ILE como centro educativo y en segundo lugar la ILE y su influencia más allá de las aulas. Las pretensiones de los institucionistas no se limitaban al marco educativo sino que, de forma amplia, consideraban que la educación constituía el medio a través del cual la realidad social de la nación conseguiría salir de su estancamiento. Se trataba de llevar a cabo una reforma desde la base vista como el único modo de obtener resultados firmes. Creemos que la obra de la ILE posee una fuerza y una claridad de conceptos enormemente interesantes. Se trata de algo más que un proyecto de modernización para un país demasiado encerrado en sí mismo y arriesgadamente paralizado; nos encontramos también ante una realidad de acciones materializadas con valentía y aplomo.

Al hablar de modernización y de apertura nos damos cuenta de la importancia que, en esos dos aspectos, adquiere la enseñanza de las lenguas extranjeras -denominadas en aquel entonces lenguas vivas o modernas, por oposición a los términos muertas y clásicas respectivamente-. Probablemente por ese motivo en el seno de la ILE hallamos una importante preocupación por la enseñanza de las lenguas modernas. Sin embargo, para poder juzgar el peso real que dicha cuestión tuvo en la obra de la Institución es necesario realizar un estudio minucioso de los datos que la historia ha querido

---

<sup>1</sup> Institución Libre de Enseñanza. Cf. *infra* Lista de abreviaturas.

conservar al respecto. No es otro nuestro objetivo y a él vamos a dedicar la presente investigación. Lo que en realidad se pretende es desvelar cómo se llevaba a cabo la enseñanza del francés en el marco de la ILE, conocedores de que se trata de un campo de estudio que no ha sido abordado todavía de un modo global. Así pues, aunque nos interese en general por la enseñanza de las lenguas modernas, haremos especial hincapié en el caso concreto del francés, por otro lado, una de las lenguas vivas más potenciadas en aquel período, por no decir la que más.

Cuando uno se adentra en lo que la Institución Libre de Enseñanza representó en su momento descubre que es necesario llegar al fondo de la cuestión para poner de manifiesto los logros que se obtuvieron. Nos disponemos a realizar el presente estudio convencidos de que la España de hoy está en deuda con la Institución Libre de Enseñanza, de modo especial en los ámbitos pedagógico e intelectual.

Siendo nuestro objetivo general valorar el peso real que tuvo la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la ILE, a continuación desglosaremos los objetivos específicos que permitirán organizar la investigación.

- Conocer el contexto político y social que envolvió la historia de la Institución Libre de Enseñanza con el fin de valorar la incidencia de éstos en su proceder.
- Analizar la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, así como dar a conocer los principales métodos empleados en el período que nos ocupa.
- Conocer el contenido de la legislación educativa del momento y mostrar la situación de la Instrucción Pública en España.
- Ofrecer una visión panorámica de los diferentes tipos de centros educativos del país y valorar el papel de la enseñanza del francés como disciplina, además de las líneas metodológicas adoptadas en cada caso.
- Establecer una comparación entre el proceder de los centros públicos y los privados en lo que a la enseñanza de las lenguas modernas se refiere.

- Dar a conocer la situación del profesorado de francés durante el período analizado.
  
- Analizar diversas publicaciones y opiniones, aparecidas en aquella época, referidas a la enseñanza de las lenguas modernas.
  
- Presentar la historia de la ILE describiendo las diferentes etapas de su evolución y exponiendo el pensamiento y obra de sus principales representantes.
  
- Mostrar las iniciativas llevadas a cabo y actividades promovidas por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
  
- Analizar los artículos publicados en el BILE<sup>2</sup>, durante el período histórico estudiado, dedicados a la enseñanza de idiomas.
  
- Comprobar la situación de la enseñanza de lenguas modernas en la ILE y en el Instituto-Escuela.
  
- Establecer las líneas metodológicas de Joan Nogués, como muestra de un caso particular en el ámbito al que hemos dedicado la presente investigación
  
- Poner de relieve el impulso dado a la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la ILE.

---

<sup>2</sup> Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. *Cf. infra* Lista de abreviaturas

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## 2. Metodología

En la historia de la enseñanza de las lenguas modernas, como en la de las otras disciplinas relacionadas con la educación, encontramos dos tipos de factores que definen su configuración. Por un lado la línea metodológica determinada, en este caso, por el trato dado a aspectos como: expresión, comprensión, gramática, léxico, traducción, memorización, producción libre, producción dirigida, lengua oral, lengua escrita, tipos de textos, literatura, cultura, inducción, deducción, globalidad, análisis, manuales, viajes, evaluación, etc. y, por otro, el sistema originado por las disposiciones legislativas en aspectos como: número de alumnos en el aula, formación del profesorado, horas dedicadas a las lenguas, material didáctico, infraestructura, normativas, horarios, programas, nivel y composición social de los alumnos, entre otras. Nos parece obvio que para enfrentarnos, desde una perspectiva diacrónica, a un tema tan complejo como es la enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario ocuparse de ambos tipos de factores y ver de qué manera se combinan entre sí, puesto que de ello va a depender la eficacia de dicha enseñanza.

En realidad hemos procedido de forma sincrónica -estudio de un momento determinado y un ámbito concreto- en el marco de un estudio diacrónico sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país. Hemos acotado los límites de esta investigación histórica en el margen temporal que va de 1876 a 1939, fechas que coinciden con el período de existencia de la Institución Libre de Enseñanza. Dentro de dicho espacio temporal, y con el fin de facilitar el estudio, diferenciamos dos subperíodos coincidentes con el cambio de siglo: de 1876 a 1900 y de 1900 a 1939. De este modo, a menudo nos referimos al último tercio del siglo XIX y al primer tercio del siglo XX. El ámbito en el que nos centramos es la franja educativa que abarca especialmente la enseñanza secundaria o segunda enseñanza.

Nuestras fuentes documentales están constituidas por los materiales hallados en los diferentes archivos consultados, tales como correspondencia y notas personales de miembros de la ILE, cuadernos y anotaciones de alumnos de diversos centros escolares españoles, expedientes académicos de varios profesores de francés, además de artículos publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y en el *Butlletí de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya*, trabajos realizados por pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, materiales conservados por antiguos alumnos de varios centros escolares, así

como documentación facilitada por familiares de profesores de francés de la época y, por último, el contenido de diversas entrevistas realizadas a antiguos alumnos (de hecho se ha tratado de alumnas) de algunos centros escolares de aquella época. A su vez hemos consultado aquellas fuentes secundarias que nos han parecido relevantes.

La mayor parte de las muestras presentadas en nuestra investigación pertenecen a centros escolares de Cataluña, enmarcados en el Institut-Escola. Lamentablemente, como consecuencia de la guerra civil, fue destruida la mayor parte de documentación que tenía relación directa con La Institución Libre de Enseñanza. Sin ir más lejos, en el archivo de la propia Residencia de Estudiantes de Madrid, heredera del fondo documental del Museo Nacional, nos ha sido imposible encontrar muestras concretas sobre la didáctica y metodología utilizada para la enseñanza del francés en los centros educativos que estuvieron vinculados a la ILE.

En cuanto a los manuales utilizados para la enseñanza del francés, prestamos la máxima atención a los publicados en España, pero también se toman en consideración los manuales publicados en Francia que circulaban por las aulas españolas, sobre todo aquellos que hemos localizado en los archivos históricos de diferentes centros educativos del país, por entender que contribuyen a la definición de la metodología para la enseñanza del francés en la época que nos ocupa. Por otra parte, en lo que al contexto legislativo se refiere, ha sido indispensable para nosotros la consulta de trabajos ya realizados como son las tesis doctorales de Quintín Calle, Francisco Morales, M<sup>a</sup> Eugenia Fernández, así como diversos artículos escritos por Carmen Roig<sup>3</sup>. En definitiva, se ha procurado analizar el mayor número posible de variables que hayan podido incidir, de una u otra manera, en la realidad concreta de la enseñanza del francés, entendiéndose dentro de los límites temporales y cualitativos que nos hemos trazado.

En el primer capítulo hemos analizado el contexto político y social en el que estaba inmersa la enseñanza del francés en España durante el período que nos ocupa. Posteriormente, y para poder valorar mejor lo ocurrido al respecto en nuestro país, nos hemos ocupado de la situación de la enseñanza de las lenguas vivas en Europa y los avances metodológicos que se produjeron sobre todo como consecuencia del movimiento de reforma surgido en Alemania en las últimas décadas del siglo XIX. A continuación hemos dedicado nuestra atención a ofrecer un panorama de la situación educativa

---

<sup>3</sup> Cf. *infra* el apartado Bibliografía.

española, centrándonos básicamente en Instrucción Pública y analizando la presencia de las lenguas modernas en los diferentes planes de estudios. Seguidamente se ha descrito la tipología de centros escolares que había en nuestro país, además de procurar describir la metodología empleada para la enseñanza del francés en los mismos.<sup>4</sup> Para terminar el capítulo hemos extraído de la Revista de Pedagogía -publicada entre 1922 y 1936- los artículos dedicados a la enseñanza de las lenguas vivas con el fin hallar datos referentes a la situación real de la enseñanza de las mismas en España y para conocer algunas opiniones al respecto dadas en su momento.

El segundo capítulo trata íntegramente de la Institución Libre de Enseñanza. En primer lugar se ha hecho una aproximación histórica de lo que fuera su nacimiento y etapas hasta llegar a su desaparición forzada en 1939. Además hemos analizado las figuras de Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo al considerarlas claves en la dinámica seguida por la Institución. Nos ha parecido interesante dedicar sendos apartados al análisis del papel desempeñado por el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. En ambos casos se ha rastreado detalladamente todo lo referente a la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la ILE. Por otra parte, nos hemos adentrado en lo que fuera la enseñanza de los idiomas en el seno del Instituto-Escuela, obra notabilísima, concebida y conducida por la Institución. Se ha analizado el modo de proceder y actuar en Madrid, Valencia, Sevilla y Barcelona -ciudades en las que se crearon sedes del Instituto-Escuela- con el fin de dar una visión completa del fenómeno investigado.

Al llegar a este punto, nos hemos adentrado en el contenido clave de la investigación, es decir, mostrar el impulso dado a la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la Institución Libre de Enseñanza. Los aspectos tratados mayoritariamente han sido: la dedicación horaria, la cantidad de lenguas enseñadas, los fines, la metodología, la divulgación de escritos en torno a la enseñanza de idiomas, los contactos con centros educativos de otros países y la popularidad de las lenguas extranjeras entre los alumnos. Por último, hemos analizado un caso particular, el de Joan Nogués, profesor de francés del Institut-Escola de Barcelona. Se ha realizado una aproximación a su método de enseñanza del francés, partiendo

---

<sup>4</sup> Mayoritariamente nuestra fuente ha sido el análisis de los manuales de francés utilizados en cada centro, aunque también hemos podido realizar algunas entrevistas a personas que tuvieron ocasión de vivir tales experiencias educativas en su momento, así como consultar los cuadernos de francés de diversos alumnos.

## **Introducción**

---

de los apuntes personales que utilizaba en la preparación de sus clases y consultando las ideas que él mismo nos ha dejado en dos artículos publicados al respecto, además de analizar su biblioteca personal, de la que hemos podido extraer las fuentes a las que este profesor acudía para elaborar su método.

### 3. Estado de la cuestión

Hasta hoy los estudios realizados sobre la enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza que conocemos son los llevados a cabo por Carmen Roig, en sendos artículos publicados en *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*; el primero, en 1997, titulado "L'enseignement du FLE au sein de l'Institución Libre de Enseñanza dans le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle"; y el segundo, en 1999, titulado "Le débat méthodologique sur l'enseignement des langues étrangères dans les pages du *Boletín* de l'Institución Libre de Enseñanza (BILE)". También Encarnación Medina aborda el tema en su artículo "Le profil francisant de Ricardo Rubio et ses répercussions à l'intérieur de L'Institution Libre d'Enseignement"<sup>5</sup>

Por otro lado, la historia de la enseñanza del francés en España ha sido objeto de investigación en las siguientes tesis: Gonzalo Suárez Gómez (Universidad Central de Madrid, 1956), *La enseñanza del francés en España (Comentario a una bibliografía establecida hasta 1850)*; Quintín Calle Carabias (Universidad de Málaga, 1990), *La enseñanza de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*; María Eugenia Fernández Fraile (Universidad de Granada, 1996)<sup>6</sup>, *La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en España: 1767-1936*; Josefa María Castellví Calvo (Universidad de Valencia, 1997), *Estudio de los métodos de lengua francesa en la primera mitad del siglo XIX como transmisores de una concepción educativa: implícitos didácticos, metodológicos y socioculturales*; Esther Juan Oliva (UNED, Madrid, 2002), *La traducción en los manuales de francés publicados en España durante el siglo XIX*; Francisco José Morales Gil (Universidad de Huelva, 2003), *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*; Brigitte Urbano Marchi (Universidad de Granada, 2003), *Los manuales de francés en España entre 1938 y 1970*.

Además de dichas tesis doctorales, actualmente se está llevando a cabo una importante labor de investigación en el marco de la *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* (SIHFLES), creada en Francia, en 1987. Muchos de los estudios realizados son divulgados, desde 1988, a través de la revista

---

<sup>5</sup> En otros casos el tema del papel desempeñado ILE se aborda de forma indirecta al tratar de la enseñanza de las lenguas vivas en España.

<sup>6</sup> Estrechamente vinculado a dicha tesis, María Eugenia Fernández y Javier Suso publicaron, en 1999, el libro *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos*.

*Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde.* La SIHFLES organiza también congresos y se ocupa de la publicación de importantes trabajos históricos acerca de la enseñanza de las lenguas. Diversos especialistas de nuestro país, entre los que citaremos a Manuel Bruña, María Eugenia Fernández Fraile, Denise Fischer, Juan Francisco García Bascuñana, Ester Juan Oliva, Brigitte Lépinette, Carmen Roig y Javier Suso, han publicado artículos especializados en *Documents*<sup>7</sup>. Especial atención merecen los tres números monográficos de *Documents* conteniendo las comunicaciones y ponencias de los tres congresos de la SIHFLES celebrados en España:

- "L'« universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique (1648-1815)", celebrado en Tarragona (Universitat Rovira i Virgili) en septiembre de 1995, cuyas actas aparecieron en el nº 18 de *Documents*.
- "Recepción de autores franceses de la época clásica en los siglos XVIII y XIX en España y en el extranjero. Su utilización en la enseñanza del FLE", celebrado en Ávila (UNED) en octubre de 1997, cuyas actas se publicaron en parte (la referida a la historia de la enseñanza del francés) en el nº 24 de *Documents*.
- "Du maître des langues au professeur de langues (XIX<sup>e</sup> siècle). Professionnalisation – Institutionnalisation – Disciplinarisation", celebrado en Valencia en noviembre de 2004 y cuyas actas se encuentran actualmente en prensa.

Debemos destacar también la labor que se realiza en la actualidad en el marco del proyecto de investigación -coordinado desde la URV y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia- "Gramáticas y manuales de francés publicados en España: Historia, metodología, contenidos (1565-2000)" que, con sus trabajos y publicaciones, sigue aportando nuevos datos al tema de la enseñanza del francés en España. De hecho este proyecto es, en cierto modo, la continuación de otros tres proyectos de investigación (1995-1998; 1998-2001-2004), referidos igualmente a la historia del francés en España, promovidos desde el grupo de investigación que dirige en la Universitat Rovira i Virgili el profesor Juan F. García Bascuñana.

---

<sup>7</sup> Me limito a citar aquí sólo a aquellos especialistas que con mayor frecuencia han publicado en las páginas de *Documents*. A ellos podría añadir otros nombres como los de Margarita Alfaro, Fidel Corcuera, Antonio Gaspar, Encarnación Medina, Alberto Supiot, Manuel Tost, Elena de la Viña, Dolores Vivero que esporádicamente también han publicado sus trabajos en dicha revista.

#### 4. Lista de abreviaturas

- APEC: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.
- APEV: Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana.
- BILE: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.
- ILE: Institución Libre de Enseñanza.
- JAE: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- SIHFLES: Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde.

Nota: Especificamos que en las citas textuales hemos respetado la acentuación del texto original, que no siempre coincide con la acentuación actual.



## **I**

### **Aproximación histórica**



## **Capítulo I. Aproximación histórica**

I.1. Contexto político.

I.2. Contexto social.

I.3. La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.

I.3.1. Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1882 y 1939.

I.4. La Instrucción Pública en España.

I.5. Tipos de centros escolares.

I.5.1. Centros privados.

I.5.1.1. Centros privados religiosos.

I.5.1.2. Centros privados laicos.

I.5.2. Centros estatales.

I.5.3. Centros municipales.

I.5.4. Centros de los gobiernos autonómicos.

I.6. Metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.

I.7. Revista de Pedagogía (1922-1936): artículos sobre la enseñanza de las lenguas vivas.



## I.1. Contexto político

Durante todo el siglo XIX España vive un interminable debate entre dos maneras antagónicas de entender la vida social y política de un país. Por un lado el liberalismo, defensor de la libertad personal e individual como base para conseguir el progreso de la sociedad, y por otro, el conservadurismo, defensor de la fe sobre la razón, la tradición sobre la experiencia y la jerarquía sobre la igualdad. Si los primeros propugnan el cambio social como algo fundamental, los segundos se oponen al cambio y a la innovación y anhelan mantener el sistema establecido.

El enfrentamiento de estas dos ideologías no es nada nuevo, no obstante, lo que supone un hecho relevante en la historia de este país a lo largo del siglo XIX, es la facilidad con la que ambas tendencias llegan al poder para desbaratar al máximo los logros que su oponente hubiera conseguido antes. Tanto es así, que las constantes contradicciones hacen que el progreso político y social sea especialmente dificultoso y, por lo general, mantienen a España en un estado de estancamiento muy marcado en comparación con los países avanzados del continente.

Las consecuencias en el ámbito educativo de la situación que se acaba de describir son importantes. Por una parte, bajo la tendencia conservadora se aboga exclusivamente por una educación cristiana y se ve a la Iglesia como la única capaz de asegurar las condiciones de la buena educación. Bajo esta perspectiva, ideólogos, filósofos y humanistas constituyen una clara amenaza para la integridad de la educación. A su vez, bajo la tendencia liberal progresista ocurre todo lo contrario; la libertad personal e individual tiene su punto de partida en la libertad de cátedra. No significa, sin embargo, que no se vea la necesidad de uniformar la enseñanza en el país, ahora bien, estableciendo la libertad de expresión, lo cual entra directamente en oposición con la concepción que de la educación tiene la Iglesia. Como consecuencia, el dominio de ésta última en el terreno educativo fluctuará también, a lo largo de este período, en función de la tendencia política que ostente el poder.

Veamos las reivindicaciones expresadas en las conclusiones del Congreso Católico Nacional, celebrado en Madrid en 1889:

...El Congreso afirma y sostiene que a la Iglesia pertenece el derecho indiscutible de dirigir e inspeccionar la enseñanza en todos los establecimientos públicos y privados, derecho que es directo, supremo y exclusivo, en lo que se refiere a las ciencias

religiosas o morales, e indirecto o de intervención en todos los demás ramos del humano saber, para exigir que en ellos no se enseñe cosa alguna contraria al dogma y a la moral católica, como así se reconoce en el Concordato de 1851 y se deduce de la Constitución vigente en el reino. (*Boletín eclesiástico* de la diócesis de Madrid, 1889: 268-274, in Gómez Molleda, 1966: 323).

Si nos proponemos una visión general del siglo XIX, vemos como el origen del constitucionalismo español se remonta a 1812 en el marco de la guerra de la Independencia. En ese momento histórico puede decirse que quedan establecidas las bases para profundos cambios sociales en España. No obstante, dos años más tarde regresa el absolutismo de manos de Fernando VII, con lo cual las ideas de Antiguo Régimen siguen luchando por mantenerse. A lo largo del siglo XIX se aprobarán cuatro constituciones más -años 1837, 1845, 1869 y 1876-. Esta última habrá de regir hasta 1923. Posteriormente, con la proclamación de la Segunda República llega una nueva constitución cuya vigencia se alarga hasta 1936.

Durante el período que nos ocupa, es decir el que va de 1876 a 1939, asistimos a la alternancia entre los siguientes regímenes políticos: la monarquía -en las figuras de Alfonso XII y Alfonso XIII-, la dictadura -Primo de Rivera-, la republica -proclamación de la Segunda República española- y finalmente el triunfo del Alzamiento militar de Franco.

Con el fin de analizar la complejidad de este período político, sin distanciarnos demasiado de la época de la Institución Libre de Enseñanza, nos situaremos en la revolución de 1868.

...Los cambios revolucionarios que se producen en septiembre de 1868 abren una etapa de actividad desbordante de clases sociales y fuerzas políticas en presencia. Por momentos parece que España va a realizar una transformación para ponerse al ritmo de la sociedad moderna, para echar por la borda el lastre de tantos años de Imperio ruinoso y mal concebido... (Tuñón de Lara, vol.1, 1978: 271)

La transformación de España en una nación moderna, objetivo de los liberales, no se conseguirá durante los seis años que siguen a la revolución. Si bien las exportaciones españolas aumentan y la balanza comercial española mejora -siendo de signo positivo durante la Primera República- la clase obrera y los trabajadores del campo viven en unas condiciones difíciles, cobrando salarios muy bajos. El gobierno republicano carece de base social sólida y hereda un Estado de estructura conservadora, además debe hacer frente al tercer

levantamiento carlista. Las potencias extranjeras no dan su reconocimiento a los gobiernos surgidos de la república y la nobleza conservadora y el Ejército conspiran. La situación es complicada; la falta de solidez de los gobernantes, incapaces de llevar a cabo una verdadera revolución burguesa y una transformación del sistema de propiedad de la tierra que hubiera conducido a la verdadera democratización del Estado, deja el camino abierto a las clases conservadoras empeñadas en mantener el Antiguo Régimen en pie.

Si nos situamos en el ámbito universitario, y gracias a la reincorporación de los catedráticos expulsados por la monarquía de Isabel II<sup>8</sup>, se produce un nuevo impulso. Sanz del Río, es nombrado rector de la Universidad central -sustituido al poco tiempo por Fernando de Castro-. A su vez, Francisco Giner de los Ríos, una vez recuperada su cátedra de Filosofía del Derecho, inicia la formación de una serie de generaciones en torno suyo que constituyen una semilla importante para la renovación y modernización del país.<sup>9</sup>

En medio de este panorama, el 3 de enero de 1874 se produce el Golpe de Estado del general Pavía, ocupando la jefatura del Estado el general Serrano. A su vez, Antonio Cánovas del Castillo, jefe del Partido Conservador, consolida poco a poco el proyecto de restauración de la monarquía. Consigue que Isabel II, que no goza de mucha popularidad, abdique a favor de su hijo Alfonso XII. Cánovas, desde el partido alfonsino, trabaja en su proyecto que va tomando cuerpo entre las capas medianas y altas de la sociedad española. El 28 de diciembre de 1874 el general Martínez Campos protagoniza un nuevo Pronunciamiento, esta vez a favor de Alfonso XII. En 1875 llega finalmente la Restauración borbónica en la figura de dicho rey.

La Restauración pretende llevar a término un modelo político y social integrador del que queden excluidos los extremos -carlistas por un lado y republicanos por el otro-. Para ello es necesario hallar una

---

<sup>8</sup>Primera cuestión universitaria. En 1864 Alcalá Galiano, ministro de Fomento, publicó una circular prohibiendo a los catedráticos que expresaran ideas contrarias al Concordato o a la Monarquía, tanto en el ámbito universitario como fuera de él. La reacción no se hizo esperar. Castelar, catedrático de Historia en la Universidad central, publicó un duro artículo en el periódico "La Democracia". No obstante fue otro artículo de protesta, escrito también por Castelar y publicado, en 1865, en el periódico "La Discusión", lo que llevó al gobierno a ordenar la apertura de un expediente a Castelar para privarle de su cátedra. Entonces el rector de la Universidad central, Ricardo Montalbán, presentó su dimisión y los estudiantes protagonizaron una serie de protestas por las calles duramente reprimidas por la Guardia Civil. La conocida como "noche de San Daniel" ocasionó algunos muertos y gran número de heridos. Francisco Giner dirigió, en enero de 1868, un escrito al ministro de Fomento en el que se identificaba con la actitud de los catedráticos separados, siendo asimismo separado de su cátedra. Cf. Tuñón de Lara, vol.1, 1978: 252-254; Cf. Puelles, 1980: 172-173; y Cf. *infra* el apartado Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo.

<sup>9</sup> Cf. *infra* el apartado Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo.

opción que haga posible la competencia legal y pacífica entre partidos, sin tener que recurrir a los pronunciamientos como mecanismo de cambio político. Se instaura, de este modo, la alternancia política bajo el modelo de *turno de partidos* que habrá de durar hasta 1909. Se trata de un turno pacífico en el poder de los dos partidos dinásticos, es decir, los que reconocen la monarquía de Alfonso XII. Por un lado el partido conservador, dirigido por Cánovas, y por otro el partido liberal o fusionista dirigido por Sagasta, líder de los progresistas. En realidad, la época de la Restauración está marcada por un notable signo conservador: consolida el poder de las antiguas clases dirigentes, fortalece la alianza Iglesia-Estado y mantiene como base económica la gran propiedad agraria.

El permanente estado de conspiración cívico-militar que vivía la nación desde la definitiva caída del Antiguo Régimen a la muerte de Fernando VII, la revolución y la larga guerra civil extendieron entre las distintas facciones del partido moderado y las nuevas elites sociales un deseo de orden al que estaban dispuestos a sacrificar, si tal era el caso, algún grado de libertad y hasta la libertad entera... (Juliá, 2004: 46)

Por ello, seguramente, la práctica electoral durante la Restauración está cada vez más influida por el caciquismo. Dicho sistema, que había florecido durante el absolutismo y en tiempos de Isabel II, se generaliza a medida que se amplía el derecho de voto. La alternancia regular en el poder entre conservadores y liberales establecida por Cánovas encuentra su clave de funcionamiento en este sistema viciado que impone gobiernos desde arriba. Cuando se acercan los comicios electorales, los respectivos grupos oligárquicos se encargan de intervenir en los resultados. Los gobernadores civiles, por ejemplo, tienen la misión de fabricar la nueva mayoría apoyándose en mecanismos como las promesas, la compra de votos e incluso la rotura de urnas. En palabras de Tuñón de Lara, "las elecciones se *fabricaban* desde el ministerio de Gobernación, a base del llamado *encasillado*, es decir, la previa asignación de los amigos políticos para los puestos de diputado, dejando, claro es, cierto margen par el partido turnante que está en la *oposición*." Como vemos, se trata de un sistema antidemocrático puesto que, bajo falsas apariencias, se burla la voluntad de los electores y se anula el verdadero sufragio universal. De 1901 a 1916 hay dieciocho gobiernos en España. En apariencia, una extraordinaria movilidad, pero sólo en apariencia puesto que el poder está en realidad en manos de un grupo restringido. Con la etiqueta de liberales y conservadores asistimos a la reaparición constante de los mismos nombres en los puestos ministeriales. Se trata de una élite, procedente de la clase media, que controla la administración del

Estado. Algunos intentan, sin éxito, acabar con el caciquismo<sup>10</sup> que, de forma más apaciguada, se da incluso durante la Segunda República.

...En verdad, la tal oligarquía no era sino expresión o reflejo de una oligarquía económico-social, asentada en las arcaicas estructuras del país, que utilizaba el caciquismo como instrumento político creador de esa oligarquía ministerial y parlamentaria. (Tuñón de Lara, 1975: 26)

Volviendo a los acontecimientos políticos, durante el reinado de Alfonso XII, en un primer momento, se consigue detener los dos conflictos bélicos en que está inmersa España: la tercera guerra carlista -que acaba el año 1876- y, a su vez, la guerra de Cuba finalizada provisionalmente el año 1878. A lo largo de este reinado se aprueba la Constitución de 1876 que nuevamente declara el Estado confesional. Como consecuencia, las instituciones religiosas vuelven a gozar de una situación privilegiada en lo que a educación se refiere. Además, con la vuelta de Orovio al ministerio, la intransigencia se implanta nuevamente en las universidades, produciéndose la denominada segunda cuestión universitaria.<sup>11</sup> La Constitución de 1876 se convierte en la de más larga vigencia, hasta ahora, en la historia constitucional española. Pretende ser una síntesis de las dos anteriores, la moderada de 1845 y la democrática de 1869.

El año 1885, muere el rey a los 28 años. En aquel momento Cánovas, viendo la fragilidad del sistema de la Restauración, cede el poder a los liberales. Después de la regencia de María Cristina -esposa de Alfonso XII- sube al trono su hijo Alfonso XIII, que reina hasta el año 1931.

Por otro lado, el conflicto de Cuba vuelve a tomar fuerza el año 1895 y supone la independencia cubana en 1898. Ese mismo año estalla la guerra entre España y los Estados Unidos cuyo desenlace obliga a España a ceder también Puerto Rico. Por último, y en medio del episodio de crisis colonial en que está inmerso el país, las Filipinas consiguen también su independencia. Todo ello se conoce como el *desastre de 1898*. Los aspectos positivos del denominado *desastre* debemos buscarlos en el replanteamiento que protagonizan las corrientes culturales del país, de la mano de sus intelectuales, conscientes de la necesidad de apertura y renovación. La derrota militar pone de manifiesto la situación de atraso en la que se halla

<sup>10</sup> Joaquín Costa denuncia enérgicamente el caciquismo durante una conferencia en el Ateneo de Madrid titulada *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España*, publicada en 1901.

<sup>11</sup> Cf. *infra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

España y la necesidad de introducir modificaciones radicales en el gobierno del Estado. Surge entonces el *regeneracionismo*, movimiento impulsado por Joaquim Costa, que pretende la reforma del Estado, el fomento de la riqueza y el impulso de la enseñanza.<sup>12</sup>

En el caso concreto de Cataluña, los partidos dinásticos pierden definitivamente su influencia con la llegada de un nuevo movimiento político, el *regionalismo*, y de otro renovado, el *republicanismo*. En este contexto, el mes de abril de 1914 es creada la Mancomunitat de Cataluña,<sup>13</sup> presidida por Enric Prat de la Riba. Se trata de la primera institución de gobierno del Principado desde el Decreto de Nueva Planta (1714). Los intelectuales nacionalistas desarrollan en Cataluña un papel netamente activo. Intentan reconstruir la nación, ocupando posiciones de poder en instituciones privadas o en el aparato del Estado.

...Cataluña no era separatista, pero tampoco españolista; ella quería ser ella misma y nada más, con España si los gobernantes se avenían a su deseo de ser, sin España si se empeñaban en agarrotarla. Ellos lo tuvieron claro desde el principio: partiendo del hecho básico de la nacionalidad catalana como individualidad social plena y perfecta, con derecho a darse un Estado sin que de esa reivindicación se hubiera derivado nunca el proyecto de destruir el Estado español, todo dependería de lo que la misma España, o sea el gobierno de Madrid hiciera... (Juliá, 2004: 128).

En otro orden de cosas, la recesión económica, las difíciles relaciones entre empresarios y obreros, las frecuentes huelgas, el pistolerismo, etc. suponen serios problemas que los sucesivos gobiernos no llegan a solucionar. El 12 de septiembre de 1923 el capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, lleva a cabo un golpe de estado y suspende el régimen constitucional. Este hecho comporta el fin del sistema político de la Restauración y el inicio de la primera dictadura militar española del siglo XX. Alfonso XIII acepta la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Se disuelven todos los partidos políticos, se limitan los derechos individuales y se prohíben las expresiones de catalanidad así como la Mancomunitat. No obstante el propio fracaso de la dictadura acaba por arrastrar consigo a la monarquía.

En agosto de 1930, la oposición organiza una estrategia conjunta contra la monarquía firmando el Pacto de San Sebastián.

---

<sup>12</sup> Cf. *infra* el apartado Contexto social.

<sup>13</sup> La creación de la Mancomunitat tenía el camino bien trazado gracias a la labor de los intelectuales nacionalistas catalanes en la tarea de despertar a la nación dormida. En 1906 Prat de la Riba contaba con la colaboración de revistas, periódicos, entidades culturales, convocaba congresos, celebraba conferencias y poseía influencia en Ayuntamientos y Diputaciones.

Este pacto, que constituye la génesis formal inmediata de la República, ya recoge los elementos básicos para solucionar los problemas de carácter regional, en especial el problema referente a Cataluña. En él es aceptada la presentación a unas Cortes Constituyentes de un estatuto redactado libremente en Cataluña para regular su legislación y sus relaciones con el Estado español. Este acuerdo se hace extensivo a todas aquellas otras regiones que sientan la necesidad de una vía autonómica.

El año 1931 es proclamada la Segunda República Española (1931-1939). España se convierte entonces en un Estado verdaderamente democrático. Son reconocidos los derechos y las libertades individuales, así como el derecho al autogobierno de las regiones. La descentralización del Estado se realiza de forma lenta y complicada, aprobándose el Estatuto Catalán en septiembre de 1932. La *Generalitat* se convierte en el órgano de gobierno de Cataluña. Por otra parte, durante la etapa de gobierno de las izquierdas, se inicia un ambicioso programa de reformas con el fin de intentar superar los graves problemas que sufre la sociedad española y modernizar de este modo el país. Los hombres de la Institución Libre de Enseñanza ocupan cargos importantes pudiendo materializar así sus ideas.<sup>14</sup> No obstante, los gobernantes republicanos intentan una serie de transformaciones que afectan a los intereses de las clases e instituciones sociales dominantes de la España de la monarquía que, en realidad, siguen controlando gran parte del poder efectivo. De este modo, las reformas iniciadas se ven seriamente frenadas e incluso anuladas. Un ejemplo de ello lo encontramos después de las elecciones generales de 1933. El triunfo de las derechas en esos comicios supone un retroceso en el proceso de reformas.

Por otro lado, la España de los años treinta es un país débilmente industrializado. Se hace necesaria la inversión, tanto pública como privada, además de la importación de maquinaria. Sin embargo, tras las elecciones de 1933, la inversión privada disminuye debido al antagonismo entre las fuerzas industriales y financieras y el nuevo régimen. Se trata del peor año en la economía española durante todo el período republicano. El desempleo, principalmente localizado en el campo, y las continuas huelgas obreras ponen de manifiesto la insuficiencia de las transformaciones en el marco institucional. Por otra parte, no deben olvidarse los efectos de la crisis económica internacional que dejan serias secuelas en España durante la época republicana.

---

<sup>14</sup> Cf. *infra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

Como vemos, los numerosos conflictos políticos y sociales que se van sucediendo durante el primer tercio del siglo XX siguen marcando este país. La izquierda y la derecha tienen visiones muy diferentes sobre la manera de resolver los complicados problemas a los que se enfrenta España. La división de la sociedad en dos bloques antagónicos se hace cada vez más evidente. Las opciones políticas están fuertemente polarizadas y el ambiente es cada vez más tenso. El Frente Popular -unión de las fuerzas progresistas- se impone en las elecciones de febrero de 1936, con lo cual, los progresos y la modernización en materias como la educación siguen su evolución. Es decretada la amnistía para los presos políticos, se restablece la *Generalitat de Catalunya* y también se reactiva la reforma agraria. La reacción violenta de la extrema derecha, especialmente de la Falange, dará paso, unos meses más tarde, a la insurrección militar contra el Gobierno de la República y al inicio de la Guerra Civil.

## I.2. Contexto social

El peso de la estructura social sobre el desarrollo histórico de un país posee una importancia indiscutible. Ambos están intrínsecamente unidos de manera que no puede explicarse el uno sin el otro. Concretamente, durante el momento histórico que ahora nos interesa, es decir, el de los años que ven nacer la Institución Libre de Enseñanza, se está viviendo en España una auténtica revolución social.

Del mismo modo que en el apartado anterior, hemos creído nuevamente oportuno aquí remontarnos a 1812 -año de la primera constitución española- para tratar de entender mejor las transformaciones sociales que acontecen en el país. Tras el triunfo del liberalismo político y la consiguiente desaparición de la antigua organización estamental de la sociedad, o sea, el Antiguo Régimen, un nuevo modelo social va tomando forma: la división de clases. Los privilegios son anulados -teóricamente todo el mundo es igual ante la ley- pero las diferencias económicas, así como la propiedad, son determinantes en la adscripción de las personas a un determinado grupo social. La nobleza española pierde el monopolio del poder político, aunque sigue manteniendo su poder social y económico. El clero sufre una profunda reorganización conservando parte de su riqueza y manteniendo un importante papel social, especialmente a través de la educación. La burguesía está formada básicamente por grandes propietarios agrícolas -beneficiados por el proceso de desamortización- además de industriales y comerciantes que se irán enriqueciendo gracias a las transformaciones económicas. La clase media constituye un grupo muy diverso: los burócratas -funcionarios públicos y militares-, los profesionales -abogados, médicos y comerciantes- y los intelectuales. En cuanto a las clases populares la gran mayoría son campesinos, además de pequeños artesanos y, con la aparición de la industria, obreros. Este sector de la sociedad comienza a sustituir la cultura tradicional por las nuevas concepciones de matiz materialista e idealista.

En las grandes propiedades agrarias españolas el terrateniente suele ser un cacique de quien dependen plenamente los campesinos. En los pueblos que están bajo la influencia del cacique, el maestro, el párroco o el médico deben colaborar con él. Además éste es, al mismo tiempo, el jefe político de la zona.<sup>15</sup> Por otra parte, y como consecuencia del desarrollo industrial, se producen notables cambios demográficos que contribuyen a la formación de grandes ciudades,

---

<sup>15</sup> Cf. *supra* el apartado Contexto político.

aunque ésa no es la única consecuencia. Estamos ante el nacimiento del capitalismo en España. Industrias como la siderúrgica, la minera, la textil, la eléctrica o la azucarera van a surgir y crecer, aunque muy a menudo la explotación industrial es llevada a cabo por compañías extranjeras, lo que no equivale a una verdadera industrialización del país. Con todo, la progresión de las ganancias capitalistas es una realidad aunque, lamentablemente, no vaya acompañada del consiguiente aumento en los salarios. De este modo, se va produciendo el cambio de mentalidad de las clases populares, principalmente en las ciudades, que permitirá la penetración de ideas federalistas, anarquistas, socialistas, comunistas, etc.<sup>16</sup> Las luchas sociales son cada vez más intensas -principalmente en el norte de España- y el movimiento anarquista crece de forma sustancial.<sup>17</sup> Asistimos a los inicios y a la consolidación del movimiento obrero que, además de dar vida a los sindicatos, se ocupará de la construcción de ateneos, escuelas obreras e incluso creará una importante prensa propia.

A su vez, las clases medias y burguesas -que representan un gran papel en la vida española- están marcadas por una gran dispersión cultural. En ellas encontramos la pequeña burguesía comerciante y artesana, además de las capas intelectuales, a menudo procedentes de la nobleza arruinada y los de funcionarios de la corte. Surgen, en su seno, multitud de tendencias; por una parte el liberalismo agnóstico -con su consecuente lucha contra la doctrina monopolizadora de la Iglesia- donde encontramos, por ejemplo, la tendencia democratizante de Joaquín Costa y los *regeneracionistas* o también la propia acción de la Institución Libre de Enseñanza, y por otra, las tendencias más conservadoras como la defendida por Cánovas del Castillo, entre otros. Tal diversidad tiene el aspecto positivo de crear una sociedad más dialéctica, contribuyendo así al enriquecimiento de la cultura interior del país que verá aumentar su actividad intelectual y, como consecuencia, su producción científica y cultural.

---

<sup>16</sup> La primera asamblea del Partido Socialista Obrero Español tuvo lugar el 20 de julio de 1879. El programa inicial aprobado decía: “El Partido Socialista Obrero Español declara que su aspiración es: la abolición de clases, o sea, emancipación completa de los trabajadores, transformación de la propiedad individual en propiedad social o de la sociedad entera, posesión del poder político por la clase trabajadora.” En 1881 se celebró, en Barcelona, en el marco de la Asociación Internacional de Trabajadores, el Congreso constitutivo de la Federación de Trabajadores de la Región Española, al que asistieron representantes de 140 organizaciones obreras. Dicho congreso acabó por disolverse tras la dura represión que sufrió después de las actividades de grupos radicales en el interior de la propia Federación. Cf. Tuñón de Lara, vol.2, 1978: 87, 92.

<sup>17</sup> Durante la guerra civil española (1936-1939) los anarquistas participaron en los gobiernos central y catalán.

El desencanto de la política liberal del siglo XIX acrecienta el divorcio existente entre las clases medias y burguesas frente a las clases populares. Este elemento constituye una nueva polarización en la sociedad española. Las clases sociales bajas -la pésima situación del campesino andaluz y las dificultades de la naciente clase obrera en las zonas industrializadas- no encuentran soluciones en la clase política gobernante. Dichas masas, al distanciarse del campo de la política, caerán en manos del obrerismo internacional y el anarquismo. La fractura de la sociedad se hace inevitable.

Por otro lado, tras el fracaso de la Primera República, y como consecuencia de la Restauración monárquica, se produce, entre 1876 y 1931, una recatolización que es especialmente fuerte en el terreno educativo. Se obliga al profesorado de todos los grados a obedecer la doctrina social de la Iglesia, prohibiendo la crítica al catolicismo y atentando así contra la libertad de cátedra. Precisamente, en el ámbito opuesto de las cosas, se funda la Institución Libre de Enseñanza (1876). Sus impulsores son un grupo de profesores próximos al krausismo<sup>18</sup> que son separados de sus puestos de trabajo, además de otros profesores, universitarios y no universitarios, que abandonan la enseñanza en solidaridad con los expulsados -Giner de los Ríos renunció a su plaza como Catedrático de Derecho en la Universidad de Madrid-.<sup>19</sup>

Si analizamos el panorama ideológico existente en esos momentos, vemos que alrededor de 1874 y hasta 1898 los enfrentamientos entre krausistas-institucionistas y tradicionalistas son constantes. Los primeros defienden la búsqueda de un sistema social más ético y más justo e impulsan la renovación social. De la mano de la cultura moderna europea, determinada por el binomio naturalismo-materialismo, los krausistas-institucionistas niegan todo aquello que se conciba como sobrenatural y no admiten la cosmovisión de la Iglesia Católica que consideran pernicioso para la educación. Los segundos, se mantienen cerrados a las nuevas corrientes positivistas que llegan de Europa aferrándose exclusivamente al conservadurismo. Esta oposición de mentalidades choca de forma aún más violenta porque en cada una de ellas subyace también una interpretación opuesta de la historia de España. Estamos ante la conocida metáfora de las dos Españas, vieja y joven, oficial y real, muerta y vital<sup>20</sup>. La tradición católica del siglo XIX parte de la retórica de las dos Españas para construir el mito de la única

<sup>18</sup> Ideología del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause, introducidas en España por Julián Sanz del Río, discípulo suyo en Alemania en 1843. Cf. *infra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios pedagógicos de la ILE.

<sup>19</sup> Cf. *infra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

<sup>20</sup> Cf. Juliá, *Historias de las dos Españas*, 2004.

España verdadera, en constante lucha contra la otra España que en realidad es la Anti-España. La primera considera antinacional lo que no es católico.

España, evangelizadora de la mitad del orbe, España, martillo de herejes, luz de Trento, espada de Roma, cuna de San Ignacio; ésa es nuestra grandeza y nuestra unidad; no tenemos otra. (Menéndez Pelayo, *"Historia de los heterodoxos españoles"*, in Juliá, 2004: 289)

En cuanto a la repercusión que esa dualidad enfrentada tiene sobre la educación vemos que frente al pensamiento de los krausistas-institucionistas, impulsores de la sociedad moderna y de la tolerancia religiosa en los centros de enseñanza, los intelectuales tradicionalistas se reafirman y defienden sus intereses católicos en la enseñanza oficial y privada. De la preocupación educativa de la Iglesia surge una corriente cristiana que dará impulso a todos los ámbitos de la educación procurando perfeccionar sus métodos pedagógicos e intensificando las obras de enseñanza católica. Se trata de la reacción de la Iglesia ante las iniciativas liberales y progresistas que llevará a la creación de las Universidades Pontificias y a la celebración de diversos Congresos católicos, de 1889 a 1902, en los que la enseñanza es uno de los principales temas abordados.<sup>21</sup>

Por otro lado, uno de los factores determinantes del nuevo impulso de las corrientes de pensamiento en España lo constituye sin duda la reacción que provoca el *desastre* de 1898. Como consecuencia de tal situación y con el fin de hacer frente a los problemas del país, los pensadores de la denominada generación del 98 defienden que la regeneración espiritual e ideológica del individuo es la clave de la regeneración nacional. Se hace imprescindible que España abandone el encierro en sí misma en que vive para poder superar así la deteriorada situación en que la se halla inmersa. El pueblo ha ido perdiendo su espíritu de lucha a copia de intentar, una y otra vez, renacer como nación liberal. Tal como lo describe Santos Juliá, España es una nación desventurada; el pueblo sigue en la pobreza y los políticos se dedican a enfrentarse entre ellos. En medio de este panorama, los intelectuales españoles se erigen como críticos pero sin asumir tampoco el liderazgo del pueblo.<sup>22</sup>

Intelectual designa, pues, a literatos, pero también a científicos y profesores, como correlato de una masa inerte: la autoconciencia de intelectual emergió como contrapunto de una visión de la

---

<sup>21</sup> Celebrados en Madrid (1889), Zaragoza (1890), Madrid, (1891, 1892), Sevilla (1893), Tarragona (1894), Burgos (1899), Santiago (1902). Cf. Gómez Molleda, 1966: 161.

<sup>22</sup> Cf. Juliá, 2004.

sociedad dividida en una mayoría amorfa, ignorante, pasiva, ineducada, grosera, fácilmente manipulable por los políticos, y una minoría dotada de inteligencia y sensibilidad, desdeñosa de la política y formada por esas personalidades capaces de elevar una voz individual frente a aquélla... (Juliá, 2004: 67)

En este aspecto Joaquín Costa -figura clave del *regeneracionismo*- tiene una concepción nueva y moderna a través de la que se puede hacer realidad la reforma de la sociedad española. Según él, debe prestarse especial atención a todos los fenómenos sociales y populares. Así, las medidas propuestas por Costa repercuten directamente en la educación, por un lado, y en la modernización del campo por otro. Sin embargo, la impotencia material será la causa del fracaso de las empresas políticas y económicas concretas que se propone. Ahora bien, frente a la actitud regeneracionista de Costa existe otra: la actitud revolucionaria. Ésta última es la que conducirá a España a la Segunda República.

En lo que a la presencia de la cultura francesa en el período que nos ocupa, hemos de valorarla también en relación a la bipolarización existente en la sociedad española. Por lo general, para los conservadores carece de importancia el acercamiento a Europa mientras que, para los progresistas, la apertura forma parte de la modernización y el cambio que pretendidamente es útil al país. No obstante, la conveniencia de aprender la lengua francesa parece ser una premisa importante en algunos centros educativos de carácter conservador, siendo paradójicamente descuidada, a veces, bajo las directrices de gobiernos liberales.

Las oleadas de congregaciones religiosas procedentes de Francia que se van instalando en España -y con más intensidad en Cataluña, debido a la proximidad geográfica- van a traer consigo una influencia notable de la cultura francesa, teniendo en cuenta que la mayoría de ellas fundan sus centros educativos en nuestro país.<sup>23</sup> En Cataluña, por ejemplo, la burguesía media y alta está muy vinculada a Francia de manera que el francés goza allí de gran prestigio social y cultural. En los círculos literarios, la moda francesa se impone. A menudo son las propias familias las que facilitan el aprender francés a sus hijos. Ello choca directamente con la situación real en la mayoría de centros educativos, donde la presencia de la enseñanza de dicha lengua deja mucho que desear.

Por otra parte, nos parece importante subrayar el papel de los Ateneos que, después de la revolución de 1868, se preocupan por los

---

<sup>23</sup> Cf. *infra* el apartado Tipos de centros escolares

problemas de la educación. Los Ateneos comienzan a crearse a mediados del siglo XIX. En realidad son instituciones sin demasiado poder económico pero que, a menudo, pueden ofrecer una enseñanza mejor que la de los establecimientos oficiales. Algunos de ellos sostienen incluso una escuela de primera enseñanza.

Bajo la denominación de Ateneos, Casinos u otras, se han instalado en varias poblaciones del Principado, sociedades modestas, cuyo principal objeto es la instrucción. (Agustí Rius, citado por Galí, 1979: 83).

El Ateneo de Madrid, por ejemplo, se funda en 1820, bajo la presidencia de J. Guerrero de Torres. En sus estatutos éste es concebido como un centro de discusión donde puedan ser ensayadas todas las ideas, además de un centro de enseñanza donde sean difundidas todas las opiniones. El Ateneo de Madrid lleva a cabo diversos cursos de divulgación destinados al gran público. Cuenta también con una importante biblioteca.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Cf. Turín, 1967: 178-179.

### **I.3. La enseñanza de las lenguas extranjeras: Situación en Europa durante el siglo XIX**

Debemos remontarnos al siglo XVIII para encontrar, por primera vez, la presencia de la enseñanza de lenguas modernas en el currículum de las escuelas europeas. Los procedimientos utilizados en aquella época son idénticos a los que se empleaban en la enseñanza de lenguas clásicas, es decir, reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario, traducción de oraciones y lectura en voz alta -único trabajo oral-.

A comienzos del siglo XIX el propósito de aprender una lengua sigue siendo el de adquirir más cultura pero todavía no el de hacer un uso comunicativo de dicha lengua. Por ello, sigue prevaleciendo el mismo enfoque metodológico a través del Método Gramática-Traducción, llamado también Método Tradicional. Se trata de un método, de fundamentos racionalistas, que utiliza la memorización de reglas gramaticales y la traducción -directa e inversa- como principales procedimientos de enseñanza. Así pues, no existe interacción oral, entre alumno y profesor, en la segunda lengua.<sup>25</sup> Estamos ante una visión normativa y descriptiva de la lengua, basada en la idea de que los procesos lingüísticos son básicamente lógicos y adquiridos por deducción. De ahí que primero deban aprenderse las reglas gramaticales.

Sin embargo, la creciente necesidad social de aprender las lenguas modernas, y beneficiarse de su uso, tendrá efectos en la publicación de nuevos manuales que pretenden ser gramáticas prácticas. Dichos manuales, definidos a menudo como métodos, propiciarán paulatinamente la evolución del Método Tradicional, de manera que nace el denominado Método Tradicional Práctico (explicado en el apartado siguiente). Los factores que, hacia mediados del siglo XIX, contribuirán a que el método Gramática-Traducción sea rechazado son básicamente los siguientes:

- La demanda de personas capacitadas para hablar en lenguas extranjeras, debido al incremento del contacto entre países.
- El convencimiento de que es necesario aprender las lenguas vivas antes que las muertas.

---

<sup>25</sup> Para encontrar precedentes, debemos remontarnos al autor renacentista Luís Vives quien afirma que aprender una lengua no equivale a aprender la gramática.

En consecuencia, superada la primera mitad del siglo XIX, asistimos al nacimiento del Movimiento de Reforma en la enseñanza de las lenguas modernas, con tres países como protagonistas: en primer lugar Alemania, pionera en el desarrollo de nuevos enfoques didácticos, y posteriormente Francia e Inglaterra.

Le mouvement réformiste est une période décisive et novatrice dans l'histoire de l'enseignement des langues modernes en Europe, au seuil même de la modernité. Il est la conséquence de l'intégration des langues modernes dans les cours des écoles publiques et la constitution d'un grand corps enseignant spécialisé dans ces matières. (Reinfried, Marcus, 1997: 184.)

En Alemania ya se inicia la reacción contra el método tradicional durante el siglo XVIII, momento en que en dicho país surge una nueva manera de enfocar la enseñanza, en general. En 1774 Bernhard Basedow y Christian Heinrich Wolke publican un manual básico de enseñanza que contiene, al final, una serie de ilustraciones con el fin de adoptar una metodología intuitiva e inductiva.<sup>26</sup> Este hecho tiene una consecuencia inmediata sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque de poco alcance. Es necesario esperar hasta 1882, año en que la aparición del panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren* -La enseñanza de idiomas debe cambiar- escrito por Wilhem Viëtor, para asistir al inicio de la expansión del Movimiento de la Reforma. En ese momento, el método intuitivo<sup>27</sup> empieza a ganar terreno haciendo posible, entre otras cosas, el monolingüismo en las clases y la utilización de imágenes. Como consecuencia comienzan a modificarse los manuales de francés. No obstante, y centrándonos en el caso de Alemania, durante los últimos años del siglo XIX, sólo una minoría de profesores adopta las nuevas directrices.

...pour une partie d'enseignants, la méthode intuitive n'était qu'un jeu superficiel, un passe-temps puéril ou un amusement sans valeur éducative. (Marcus Reinfried, 1993: 4).

En el caso concreto del francés vemos cómo dicho idioma sigue aspirando a mantener su estatus de lengua universal y diplomática por excelencia, todavía a finales del siglo XIX. Así pues, es necesario preparar a todo tipo de usuarios de la lengua y las preocupaciones de aprendizaje son eminentemente prácticas. En general, la enseñanza

---

<sup>26</sup> Ya en el siglo XVII, Juan Amos Comenio se da cuenta de la importancia del aprendizaje de las lenguas vernáculas, convencido de que la asociación entre objeto y palabra constituye una de las primeras experiencias del niño. Su libro para el aprendizaje del latín, *Mundo visible en dibujos* (1658), incluye, por primera vez, el soporte gráfico de las ilustraciones para facilitar la comprensión léxica.

<sup>27</sup> Cf. *infra* el apartado Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1880 y 1939.

de las lenguas extranjeras empieza a verse como una necesidad y como un instrumento de promoción social, sinónimo de modernidad.

Las tendencias metodológicas del Movimiento Reformista se basan en los principios que serán establecidos por la Asociación Fonética Internacional -fundada en 1886 por Paul Passy<sup>-28</sup>, creadora también del Alfabeto Fonético Internacional:

- Dar prioridad al estudio de la lengua hablada. Metodología basada en el trabajo oral.
- Ocuparse de la formación fonética de los profesores y procurar buenos hábitos de pronunciación.
- Empezar por la enseñanza oral para que los alumnos oigan antes de ver la lengua por escrito.
- Usar textos de conversación y diálogos, introduciendo frases y expresiones en lengua oral. Necesidad de trabajar en contextos significativos, evitando presentar aisladamente elementos desconectados.
- Adoptar un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática.
- Enseñar los nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones en la lengua objeto de aprendizaje, más que en la lengua materna. Rechazo de la traducción.

En el prólogo de la obra de Paul Passy *Le français parlé: morceaux choisis à l'usage des étrangers...*, edición de 1889, el autor dice:

La première édition de ce petit livre a paru en 1886, à l'instigation de mon regretté ami initiateur dans la science phonétique, F. Franke. Malgré ces très nombreuses imperfections, il a été favorablement accueilli, en Allemagne et dans les pays scandinaves, par les professeurs de langues appartenant à ce qu'on appelle « la jeune école phonétique » [...] J'ai aussi changé légèrement le système de transcription phonétique. Pour me conformer au système de transcription adopté, après de longues discussions, par « l'Association phonétique des professeurs de langues vivantes » [...] Je me suis appliqué à graduer la prononciation parallèlement au style, donnant dans les deux premiers morceaux le langage familier de la conversation, avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses ; plus loin, une prononciation de plus en plus soignée, devenant

---

<sup>28</sup> El lingüista francés Paul Passy (1859-1941) fue profesor de la Ecole des Hautes Etudes de Paris, siendo uno de los más importantes de los denominados fonetistas clásicos. Sus manuales de fonética francesa y sus transcripciones de textos franceses jugaron, durante mucho tiempo, el papel de modelos de una buena pronunciación francesa. Es autor también del primer diccionario fonético francés.

tout à fait littéraire dans les morceaux oratoires ou poétiques de la fin du volume.

Anteriormente al Movimiento Reformista -siglos XVII y XVIII-, diversos autores de manuales para la enseñanza del francés manifiestan su preocupación por el estudio de los sonidos, intentando describir la pronunciación de éstos de manera clara y práctica. A partir del estudio de cinco autores de manuales de francés para españoles Denise Fischer<sup>29</sup> concluye que los procedimientos empleados para el trabajo de la pronunciación son: la comparación (con la lengua materna, el latín o con la equivalencia de otros sonidos), la explicación del modo o punto de articulación, la referencia al maestro (ejemplo oral) y, esporádicamente, la transcripción fonética. En lo que a ésta última se refiere, dos de esos autores, Galmace y Chantreau, la usan de forma sistemática pero careciendo de un criterio claro en los símbolos utilizados. Como acabamos de decir, ésta es la importante labor que habría de realizar un siglo más tarde la Asociación Fonética Internacional.

En los últimos años del siglo XIX persisten los ataques al Método Tradicional como forma de enseñar las lenguas modernas. Entre las recomendaciones de la época se halla la de que tan sólo debe utilizarse la traducción como recurso excepcional para la explicación lexical o gramatical de aquellas palabras singularmente difíciles.

Por otro lado, y paralelamente a estas ideas, se produce un notable interés por adoptar los supuestos naturalistas en el aprendizaje de lenguas. Ello da lugar al nacimiento del Método Natural.<sup>30</sup> Se trata de conseguir que el aprendizaje de una segunda lengua se parezca al máximo al aprendizaje de la lengua materna.

François Gouin -de quien hablaremos más adelante en este mismo apartado-, ve la necesidad de desarrollar la competencia oral. Por ello intenta construir una metodología -es autor de un extenso manual para aprender francés que tuvo numerosas reimpresiones-, acorde con el proceder de la naturaleza, basada en el aprendizaje de una lengua extranjera sin necesidad de recurrir a la gramática. En realidad, los principios naturales del aprendizaje ofrecen los cimientos de lo que va a ser el Método Directo. Este último se convertirá en el más extendido de los métodos naturales.

---

<sup>29</sup> Cf. Fischer, Denise, 1997: 44-47.

<sup>30</sup> Cf. *infra* el apartado Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1880 y 1939.

Ahora bien, si por un lado el Método Directo goza de bastante éxito en las escuelas de idiomas privadas,<sup>31</sup> por otro resulta difícil su aplicación en la educación secundaria pública europea. Según concluye Puren, los problemas surgidos en la aplicación del Método Directo provienen por una parte de *factores externos*, entre los que se encuentran la política educativa, los recursos concedidos por la Administración, la preparación y condiciones del profesorado, el número de alumnos por clase, el material didáctico o falta de tiempo disponible; y por otra los *factores internos*, es decir, la precariedad de sus teorías de referencia. Al método le falta una base metodológica sólida y carece también de estudios teóricos específicos sobre la psicología del aprendizaje. Del mismo modo, el tratamiento de la gramática resulta insuficiente. « L'enseignement inductif de la grammaire aurait quant à lui exigé pour être efficace des descriptions syntaxiques beaucoup plus précises et cohérentes que celles qui étaient disponibles. »<sup>32</sup> En cuanto al tratamiento del léxico, éste carece de una buena gradación y selección de vocablos, por lo que la ambigüedad se vuelve contra él.

Por otra parte, se sobrecarga al profesor, dejando en su mano muchas decisiones en cuanto a la aplicación del método, dándole excesiva responsabilidad y sin concederle a cambio una preparación equivalente. Como podremos ver en el siguiente apartado de esta tesis, dedicado a la descripción de los principales métodos usados en ese período, el Método Directo se basa en la competencia lingüística del profesor que es a menudo, en esta época, bastante inferior a lo deseado. Ello supone un condicionante más que recae nuevamente sobre el enseñante. Todos estos factores hacen que la aplicación del Método Directo se halle lejos de las realidades prácticas del aula.

Plus de dix ans ont passé depuis le bruyant triomphe de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. A tout observateur impartial il apparaît à l'heure présente que cette méthode ne se maintient qu'avec peine ; ses partisans autrefois les plus hardis sont inquiets ou lassés. Il faut qu'enfin elle rende ses comptes ; ayons le courage de la vérité et parlons net. (P. Roques, 1913, citado por Puren, 1988: 191).

Así, y a pesar de la popularidad que adquiere este método a principios del siglo XX -es adoptado en países como Alemania, Francia e Inglaterra-, en la década de los veinte se produce una disminución

<sup>31</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos (documento 5). El manual de las Escuelas Berlitz fue uno de los más utilizados en la aplicación del método directo.

<sup>32</sup> Cf. Puren, 1988: 195.

de su uso.<sup>33</sup> El Método Directo se modifica gradualmente combinándose con actividades gramaticales. También es verdad que la inercia del sistema establecido contribuye a la permanencia del Método Tradicional durante largo tiempo, hasta bien entrado el siglo XX. De todas maneras, atendiendo a la necesidad creciente de aprender las lenguas vivas, el Método Tradicional evoluciona, incluyendo más ejercicios prácticos y alejándose sensiblemente de la enseñanza del latín y el griego. Estamos ante la aparición del eclecticismo en la metodología de la enseñanza de las lenguas vivas. El Método Ecléctico o Mixto adopta procedimientos del Método Directo para unirlos a otros propios del Método Tradicional.

La polémica sobre el método a seguir en la enseñanza de lenguas vivas se cierra en Europa con la primera guerra mundial, al cabo de la cual podemos afirmar que el método directo había desaparecido en favor de un método llamado "ecléctico" (ME), si bien también existían partidarios del método directo o del método gramática-traducción que seguían haciendo las cosas según sus propios criterios. (Fernández/Suso, 1999: 276).

Volviendo al Método Directo, a pesar de reconocer los problemas que surgen al intentar aplicarlo de una forma estricta, y viendo también que su popularidad en Europa acaba siendo cuestionada, hemos de admitir que las innovaciones que ofrece, en su momento, a los procedimientos educativos van a marcar notablemente el modo de proceder en la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Por este motivo, nos parece que no puede hablarse de forma categórica de un fracaso del método puesto que muchos de los hallazgos metodológicos posteriores en la enseñanza de lenguas vivas se han construido sobre la evaluación del Método Directo.

La necesidad de cambio y los numerosos estímulos dados por los reformistas europeos tiene, en España, una repercusión clara. Se trata de la aparición de gran variedad de manuales en los que cada profesor suele definir y adoptar su propio método. Esta abundancia provoca a su vez una gran dispersión que conlleva sus correspondientes connotaciones negativas. En este apartado nos ocuparemos tan sólo de los denominados *métodos de autor* más usados a nivel internacional, cuyas adaptaciones llegan a publicarse

---

<sup>33</sup> En Alemania surgieron también inconvenientes originados principalmente por el nuevo papel del profesor que exigía mucha más preparación en comparación con los métodos tradicionales. Sin embargo, el consenso parecía estar claro en los tres puntos siguientes: la conveniencia de la utilización de textos en lugar de frases aisladas, la adopción del método inductivo para la enseñanza de la gramática y la realización de ejercicios de pronunciación. De este modo, a principios del siglo XX, en Alemania, el Método Directo era seguido por una minoría mientras el Método Mixto consolidaba su presencia y los anti-reformistas ganaban posiciones. Cf. Reinfried, 1999: 216-219.

en nuestro país y que están presentes en él durante el último tercio del siglo XIX y el primero del XX. En cuanto a los manuales publicados por catedráticos de francés de los centros de Segunda Enseñanza españoles durante ese período, se hallan comentados en el apartado dedicado a la presencia y metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.

### El Método de las "series de oraciones" de François Gouin

François Gouin (1831-1896) fue un importante innovador en la didáctica de las lenguas. De origen francés, estudió en Berlín y en esta ciudad enseñó su lengua materna. Más tarde fundó una escuela de idiomas en Ginebra, ampliándose su red a Francia, Inglaterra, Bélgica y, posteriormente, América. Sin embargo, atendiendo a la difusión de este método, no podemos hablar de un gran éxito del mismo puesto que el número de manuales escritos para ponerlo en práctica fue bastante modesto. Para elaborar su método, Gouin se basó en la observación directa del proceso de aprendizaje que de la lengua materna realizaba un sobrino suyo de dos años. Nuestro autor llegaría a la conclusión de que la naturaleza se basta por sí misma para lograr tal tarea sin aparente esfuerzo. Veamos las observaciones extraídas del análisis de su método, situado en el marco de los Métodos Naturales, hechas por el propio Gouin:

- En la primera etapa el niño escucha.
- Una vez asimilados los elementos lingüísticos, el niño actúa.
- Todas las operaciones se asocian en la mente del niño de acuerdo con un orden de sucesión en el tiempo.
- A la ordenación por criterios temporales se añade otra según el fin que se pretende lograr. Se trata de la conexión de *medios* y *fin*.
- El niño no utiliza palabras aisladas u desconectadas sino frases u oraciones.
- En el uso de las frases la clave es el verbo.
- La lengua se aprende mediante el oído y no mediante la vista.

Según estos principios, en el método de series de oraciones de Gouin, cada serie consta de pequeños pasos o etapas que permiten llegar a un fin y cada serie de etapas tiene como protagonista al verbo. Como consecuencia, la gramática deja de ser el principio ordenador de los materiales docentes. Los manuales no se rigen por el orden de las partes de la oración sino que la lengua se presenta en frases que siguen un orden natural en función del fin que se

pretenda. A modo de ejemplo veamos el tratamiento de la oración "El arbolito echa hojas":

El labrador cava un hoyo.  
 El labrador siembra una bellota.  
 El labrador tapa la bellota con la tierra.  
 La bellota se hincha.  
 La bellota germina.  
 Le bellota echa un tallo.  
 El tallo sale.  
 El tallo crece.  
 El tallo se convierte en arbolito.  
 El arbolito echa hojas.

### El Método de Ahn

Se trata de un Método Gramatical y Práctico.<sup>34</sup> Hans Franz Ahn, autor alemán, publicó su primer libro para la enseñanza del francés en 1834. Posteriormente haría lo mismo para el inglés, el español, el italiano, el holandés y el ruso. El método tuvo éxito tanto en Europa como en Estados Unidos.

Aprended un idioma extranjero como habéis aprendido vuestra lengua nativa; he aquí, en pocas palabras, el método que he seguido al escribir esta obrita. Es el método de la naturaleza misma y el que emplea una madre cuando habla a su hijo, repitiéndole cien veces las mismas palabras, combinándolas imperceptiblemente y logrando así hacerle hablar la lengua que ella habla. Aprender de este modo no es un estudio, es un entretenimiento... Con estas líneas encabezaba su obra, hace ya cerca de un siglo, el Dr. Ahn. (Castañs, Atalo, 1909: 1).

En el prólogo de su manual, Atalo Castañs *-Método de Ahn: primer curso de francés seguido de un compendio de gramática francesa, revisado por D. Atalo Castañs, profesor de idiomas del Centro del Ejército y de la Armada-* explica las características principales de este método:

- Es un método eminentemente racional.
- Posee sencillez en las frases, que muy paulatinamente se van ampliando, sin usar nunca más palabras que las que encabezan los temas respectivos y los que lo anteceden.
- Se caracteriza por la repetición de las palabras que hace que estas se graben en la memoria.

<sup>34</sup> Cf. *infra* el apartado Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1880 y 1939.

- Utiliza un procedimiento gradual y progresivo por medio del cual se alcanza el conocimiento práctico-teórico del idioma con un esfuerzo muy pequeño.

Castañs, en su adaptación del método de Ahn, presenta una serie de lecciones que se componen de: presentación, explicación de reglas, vocabulario traducido seguido de un ejercicio de reemplazo y, finalmente, textos en francés y castellano. Éstos, aunque traten de lo mismo, no son idénticos y cuando el texto -tema- está en francés el autor escribe aclaraciones sobre el elemento trabajado en la lección. De este modo, si el tema -en francés- contiene el uso de elementos léxicos determinados (*un chapeau, une montre, un livre, un cheval*), el tema -en español-, ligeramente más corto en extensión, presenta el mismo contenido léxico. Progresivamente se van introduciendo nuevos elementos de léxico y gramaticales, sin dejar de utilizar los anteriores, ya conocidos por el alumno. Por ejemplo, en un texto parecido al que se haya trabajado se sustituyen los artículos por los posesivos y se va añadiendo nuevo vocabulario, de manera que lo anterior sigue presente en lo nuevo, constituyendo un especie de todo integrado. Al final del manual hay un compendio de gramática francesa, una colección de voces y uso de diálogos fáciles presentados en doble columna:

D'où venez-vous?  
Je viens de...

¿De dónde viene usted?  
Vengo de...

La característica principal del Método de Ahn es su sencillez, siendo clave el criterio de selección y ordenación del material seguido. Como novedad abandona la presentación ordenada de las clásicas partes de la oración (artículo, nombre...) y estudia la gramática aplicándola al lenguaje práctico. Las lecciones son muy cortas y en ellas se realizan sistemáticamente ejercicios de reutilización de lo aprendido anteriormente. Se elimina completamente el trabajo reflexivo sin que las actividades vayan precedidas de expresión o memorización de reglas, basándose de este modo en la imitación y la repetición. El método de Ahn resulta muy difícil de aplicar de forma pura en las aulas, por ello sus adaptaciones o variantes finalizan por introducir algún proceso explicativo a modo de compendios de gramática francesa.

En las dos últimas décadas del siglo XIX la adaptación del Método de Ahn hecha por Castañs es reemplazada por la de Eugenio de Ochoa, fidelísimo a su forma original.<sup>35</sup> Por otro lado encontramos

---

<sup>35</sup> Juan, Esther, 2002: 234.

también la presencia en España de la adaptación del método de Ahn hecha por Henry Mac-Veigh que incluye, en el manual para el segundo curso, un compendio de gramática francesa, un cuadro de verbos irregulares y un diccionario con todas las voces contenidas en el primer y segundo curso.

### El Método de Ollendorff

H.G. Ollendorff (1803-1865) publicó su primer libro en 1835: *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*. Pronto llegarían diversas versiones aplicadas al español. El método de este autor alemán disfrutó de gran éxito en Europa y América. Sus manuales alcanzarían un gran número de ediciones, manteniéndose hasta la mitad del siglo XX como "Ollendorff reformado". Al igual que ocurriera con el Método de Ahn, se trata de un Método Gramatical y Práctico en el que el contenido gramatical tiene aquí la novedad de conectar con la necesidad real del uso de la lengua. Tanto Ahn como Ollendorff poseen el mérito de presentar la gramática y el léxico de forma contextualizada y con finalidades comunicativas. Ello supone una ruptura con el Método Tradicional, es decir, un avance importante, aunque a veces poco reconocido. También aquí el orden adecuado y progresivo de la presentación de materiales, así como la interrelación entre las lecciones, confiere eficacia al sistema. Ambos métodos se ocupan del aspecto práctico y suponen un notable paso adelante en el objetivo de enseñar a hablar una lengua.

En España una de las adaptaciones del Método de Ollendorf que se divulgó más fue la de Eduardo Benot. En su edición de 1877, *Ollendorf reformado. Gramática francesa y método para aprenderla*, el autor da una serie de instrucciones sobre cómo enseñar por este método:

Siempre el maestro empezará tomando cada lección, y llamando con mayor especialidad la atención del discípulo hacia las palabras impresas con letra de más cuerpo y hacia las reglas y notas que en cada lección se encuentren; lo cual es de tanta importancia cuanto que las primeras contienen todas las de la sintaxis ó construcción, y las notas las van preparando. Dada la lección y enterado el alumno de lo más importante, no deben oírse en la clase más palabras "en español" que las de las advertencias que el profesor juzgue necesario hacer, y al hacerlo, tomará éste la clave y por ella preguntará en francés al discípulo,

el cual debe responder en el propio idioma, traduciendo la contestación española en el correspondiente tema de la Gramática. De este modo enseñará constantemente el maestro la pronunciación, y el discípulo, al repetir las palabras, naturalmente la imitará.

En las orientaciones del propio autor vemos cómo el orden y la progresión en la presentación del contenido gramatical adquieren gran importancia, del mismo modo que el trabajo de la pronunciación y el empleo oral de la lengua estudiada. En este método las actividades de comprensión y memorización que el alumno debe realizar pertenecen siempre al contexto creado. Se lleva a cabo la traducción directa e inversa y se realizan ejercicios de repetición y de redacción. También se usa el procedimiento de pregunta-respuesta.

### El Método de Robertson

Pierre Charles Théodore Lafforgue -conocido como Robertson- (1803-1871), profesor de inglés y lexicógrafo nacido en París, desarrolla un método inspirado en el de Jacottot.<sup>36</sup> Se trata nuevamente de un Método Gramatical y Práctico. Al igual que lo hacen Ahn y Ollendorff este método supera al Método Tradicional al estructurar la gramática en función de unos objetivos que, además del saber teórico, priorizan el saber hacer práctico. Robertson parte del estudio de un texto combinando ejercicios teóricos con ejercicios prácticos y tendiendo a ir eliminando progresivamente el uso de la lengua materna. En España el Método Robertson es difundido, desde 1846, por Joaquín Mendizábal, catedrático del instituto de Zaragoza. Este autor estructura las lecciones en torno a un texto con las reglas gramaticales a estudiar enumeradas y explicadas. El mismo texto está parcialmente traducido -traducción lineal incompleta- y va seguido de unas preguntas de conversación, composición o traducción libre. Seguidamente se analizan las palabras y se dan reglas gramaticales y de pronunciación, para acabar con más ejercicios. Vemos que en Mendizábal no simplifica tanto el aprendizaje gramatical como lo hiciera Ahn,<sup>37</sup> ahora bien, las reglas gramaticales son dadas al alumno relacionándolas normalmente con

---

<sup>36</sup> Joseph Jacottot (1779-1840) puso en marcha su sistema de enseñanza universal que debía aplicarse tanto a la lengua materna como a las lenguas extranjeras. Jacottot afirmaba que la lengua extranjera se aprende como la lengua materna, principio que le sitúa en el marco del Método Natural. El objetivo de este autor era el de aprender la lengua como instrumento de comunicación interpersonal. Sin embargo, la concreción práctica de sus ideas no se plasmó en un método que pudiera ser aplicado eficazmente en clase. Cf. 1997: 90-92.

<sup>37</sup> Nos referimos al método puro y no a las posteriores adaptaciones.

la práctica. Se rompe aquí con la tradicional estructuración de las "gramáticas" anteriores –del mismo modo que el Método de Ahn y el Método de Ollendorf–, ya que el texto constituye en núcleo de cada lección, priorizando con ello el enfoque práctico y relegando el papel de las reglas gramaticales a un segundo plano.

### El Método Berlitz

Veamos cuál era el método usado en las escuelas de idiomas de Maximilian Berlitz (1852-1921). Este autor alemán fundó su primera escuela en 1878 en Estados Unidos. Un gran número de inmigrantes reclamaba un sistema de aprendizaje del idioma que les permitiera comunicarse rápidamente en el nuevo país. Pronto Berlitz ampliaría su método a la enseñanza de las lenguas principales. Su expansión fue tan rápida que en 1914 contaba con doscientos centros en Europa y América. Su método sigue al pie de la letra las premisas del Método Directo. Se trata de un método intuitivo y esencialmente práctico, cuyas características son:

- Poner máximo énfasis en la lengua oral.
- Rechazar sistemáticamente la traducción.
- No hacer explicaciones gramaticales antes de haber alcanzado un mínimo dominio de la nueva lengua.
- Dar prioridad a la técnica pregunta-respuesta y a la conversación.
- Contar siempre con profesores nativos del idioma que se enseña.

El manual está escrito en francés y las lecciones constan de un texto –en ocasiones diálogos–, preguntas de comprensión del texto, de vocabulario y de opinión personal y, finalmente, hay una serie de lecturas de autores diversos, sin preguntas.

La finalidad es que el alumno se habitúe a oír al profesor, a repetir y a lograr una buena pronunciación, sin que la lengua escrita interfiera en el proceso. (Sánchez, Aquilino 1997: 144).

El Método Berlitz posee una buena sistematización de los materiales y una gran claridad de aplicación. Por tanto, constituye una guía accesible al profesorado y de fácil manejo. De ahí el gran éxito que tuvo, siendo, hasta mediados del siglo XX, el método

directo más extendido, abarcando -como ya hemos dicho- diferentes países, entre ellos España.<sup>38</sup>

Por último, y una vez analizados brevemente los principales *métodos de autor* que llegan a tener divulgación en nuestro país, nos queda por comentar que, a menudo, las versiones realizadas por profesores españoles de los métodos originales no son del todo fieles. En líneas generales se inspiran en aquellos siendo los resultados de calidad desigual. Debemos recordar que junto a los métodos -entiéndase manuales- que se acaban de señalar, se da en España, durante ese período, una abundancia de obras difícil de abarcar. Desde las *novísimas* publicaciones del Chantreau<sup>39</sup> a las variadas obras que la mayoría de catedráticos de francés publican para ser usadas en sus clases.<sup>40</sup> Citaremos algunas de ellas, publicadas en diversas ciudades españolas, a modo de muestra:

Benavent, Enrique, *El idioma francés puesto al alcance de los españoles*, Madrid, 1876<sup>41</sup>.

Bordas, Luís, *Gramática práctica*, Barcelona, 1876.

Galicia Ayala, Juan, *Le Gaulois. Método completo para la enseñanza de la lengua francesa*, Mahon, 1898.

Soler y Arqués, Carlos, *Método analítico sintético. Lecciones de lengua francesa divididas en dos cursos bajo un plan pedagógico agradable y completo*, Madrid, 1887.

Sales y Esteban, Justo, *Curso práctico de francés: trozos escogidos de los clásicos franceses en prosa y verso. Diálogos familiares, proverbios e idiotismos*, Madrid, 1889.

Gaspar del Campo, Antonio, *Arte teórico práctico para aprender la lengua francesa*, Valencia, 1886.

Araujo Gómez, Fernando, *Gramática razonada histórico crítica de la lengua francesa*, Toledo, 1891.

Massé Raoul, *Méthode de français*, Barcelona, 1908.

<sup>38</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos (documento 5) donde se reproduce el *préface*, los *conseils aux élèves* y los *conseils aux professeurs* de la edición del Berlitz, *Grammaire Pratique I*. 1930:3-6.

<sup>39</sup> Método que gozó de gran éxito desde finales del siglo XVIII. Cf. Fischer/García Bascuñana/Gómez, 2004:75-76,228-234.

<sup>40</sup> Cf. Fischer/García-Bascuñana/Gómez, 2004; Juan Oliva, Esther, 2002; Fernández/Suso, 1999.

<sup>41</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 4.

Perrier, Alphonse, *Lengua francesa. Obra dividida en Curso elemental y curso superior*, Barcelona, 1912.

López Monís Fernando, *Lengua francesa, segundo curso*, Madrid, 1919.

Reyes, Rafael, *Gramática sucinta de lengua francesa*, Madrid, 1924.

Bruño, G.M., *Método intuitivo de lengua francesa hablada: curso elemental*, Madrid, 192(?).

Seco y Marcos, Tarsicio, *Método de lengua francesa*, Burgos, 1933.

Y un largo etcétera, del cual damos una pequeña muestra al final de nuestra bibliografía, sin dejar de remitirnos a los trabajos ya realizados en este sentido, de forma especial al *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*<sup>42</sup>. La mayoría de estas obras poseen diversas reediciones y, en muchos casos, se caracterizan por su eclecticismo, es decir, el uso de métodos mixtos.<sup>43</sup> Dicha tendencia se ve apoyada, en ocasiones, por la propia Administración desde los planes de estudios. Por ejemplo, el Cuestionario para la enseñanza del francés de 1927 recomienda que no se use un método único, sino que se tome lo verdaderamente valioso de cada uno. Evidentemente, la lista de manuales podría alargarse mucho más. Nuevamente remitimos al lector interesado a los trabajos ya realizados a los que hemos hecho referencia en el apartado Estado de la cuestión.

---

<sup>42</sup> Cf. Fischer/García-Bascuñana/Gómez, 2004.

<sup>43</sup> En el apartado que trata de la presencia y metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza se realiza el análisis de diversos manuales de ese período. Cf. Bibliografía. Manuales de francés editados en el último tercio del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX.

### **I.3.1. Principales métodos para la enseñanza de las lenguas modernas entre 1880 y 1939**

Empezaremos por matizar el significado del término *método*, dada la ambigüedad que suele presentar su uso y su frecuente identificación con el término *metodología* o incluso con el propio material de enseñanza.

Para Aquilino Sánchez bajo el concepto método se engloba un conjunto integrado por tres elementos:

Una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una manera u otra.

Un elenco de elementos (lingüísticos) seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior. Estos elementos constituirán los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Un conjunto de técnicas adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos. (Sánchez, Aquilino, 1997: 29).

Si nos remitimos a Christian Puren observamos la siguiente distinción:

Les méthodes constituent des données relativement permanentes parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...).

Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : les objectifs généraux, [...], les contenus linguistiques et culturels, [...] les théories de référence, [...] les situations d'enseignement,... (Puren, 1988: 16-17).

Siguiendo las definiciones de este último autor, entendemos que cada metodología realiza la elección entre los diferentes métodos y da forma a su proceder. La metodología directa, por ejemplo, utiliza la combinación del método directo, el método oral y el método activo.

A lo largo de la presente tesis nos referimos normalmente al método puesto que, en todo caso, nos situamos en el plano concreto de la materialización de una metodología. Sin embargo ubicándonos en el modo de pensar de la época que nos ocupa vemos como hasta mediados del siglo XIX, la palabra "método", se identifica con el libro

de texto elegido. Con el fin de aportar luz a esta cuestión terminológica, nos remitimos a las aclaraciones dadas por Fernández y Suso, referidas al uso del término "método" en esa misma época:

El término de método comienza a adquirir una consistencia propia, que transmite a las realizaciones específicas en forma de manuales que se inspiran del mismo [...] ahora bien, podemos considerar que los métodos de autor constituyen a su vez variantes más o menos específicas de los métodos constituidos (método práctico, o directo, según los casos). [...] Asistimos por tanto a un doble movimiento: por una parte una tendencia hacia la constitución de métodos diferentes, con una concepción de los objetivos, contenidos y metodología específica y netamente diferenciada; por otra una homogeneización de los manuales que responden a un mismo método... (Fernández/Suso, 1999: 341).

Por otra parte, coincidimos con Aquilino Sánchez cuando afirma que lo verdaderamente difícil, en cualquier método que consideremos, es que éste se dé en estado puro. Aun así, vamos a concretar, sin profundizar demasiado, las principales características de los métodos adoptados con mayor frecuencia en el período histórico que investigamos, con el fin de ofrecer una visión general de las tendencias del momento. Ello nos ayudará a situar la acción pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza en cuanto a la enseñanza de lenguas modernas se refiere.

### Método Tradicional (Método Gramatical o Método de Gramática-Traducción)

Sus objetivos son aprender a leer y traducir en una lengua extranjera así como aprender bien la gramática de la lengua en cuestión. Este método se fundamenta en la creencia de que los procesos lingüísticos son básicamente lógicos y pueden adquirirse por deducción. En consecuencia, se empieza por aprender las reglas gramaticales. Sus características son:

- Visión normativa y descriptiva del lenguaje.
- Importancia de la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario.
- Estudio de la sintaxis y la morfología de forma descontextualizada.
- Estudio del vocabulario en función de las reglas gramaticales y no de la comunicación.
- El método está centrado en el profesor.

- Falta de interacción oral en la segunda lengua.
- El aprendizaje se lleva a cabo de manera deductiva.
- Práctica habitual de la traducción, directa e inversa.
- Los modelos usados son mayoritariamente textos literarios.
- Falta de énfasis en la pronunciación.

### Método Tradicional con Objetivos Prácticos (Método Gramatical y Práctico)

A principios del siglo XIX la adaptación del Método Tradicional a las nuevas necesidades en la adquisición de las lenguas vivas, dio como resultado cierta evolución de dicho método que le llevó a los siguientes cambios:

- Dar prioridad a los objetivos prácticos.
- Incluir las actividades orales.
- Ocuparse de la pronunciación.
- Limitar la primacía de la gramática.
- Mejorar la cohesión del estudio del léxico.
- Dar prioridad al estudio de la lengua frente al estudio literario.

### Método Natural

Sus objetivos son aprender la lengua para hacer uso de ella, primero la lengua oral y luego la lengua escrita. Este método se fundamenta en la creencia de que el proceso de adquisición de una segunda lengua es idéntico al proceso de adquisición de la lengua materna. En consecuencia, debe enseñarse la nueva lengua sin traducir o usar la lengua materna del alumno. Las reglas gramaticales se inducen mediante la práctica. Sus principales características son:

- El aprendizaje se lleva a cabo de una manera inductiva, es decir, mediante la práctica.
- Debe partirse siempre de la lengua oral y posteriormente se pasa a la escritura.
- Se pone énfasis especial en la lengua usada en la vida cotidiana.
- La enseñanza en el aula se hace exclusivamente en la lengua objeto.

- No se utiliza la traducción.
- Se habla la lengua desde el primer momento.
- Se gradúa el aprendizaje siguiendo criterios de dificultad -de menor a mayor-.
- Debe aprenderse prioritariamente el vocabulario.
- Se llega al significado con ayuda del contexto.
- Se realiza la asociación palabra-objeto y si es necesario con la ayuda de dibujos.

### Método Directo

Sus objetivos son aprender la nueva lengua siendo capaz de usarla, de forma hablada o de forma escrita, en situaciones habituales de la vida. Existe pues una finalidad comunicativa. Este método, como todo método natural, se fundamenta en que el aprendizaje no debe ser una tarea abstracta sino que debe realizarse de forma concreta, siguiendo el mismo proceso que observamos en la Naturaleza. Por tanto, las lenguas extranjeras es necesario aprenderlas por imitación y pensando en ellas, no traduciendo. En un primer período los contenidos deben ser familiares y próximos al alumno. En un segundo momento el alumno entiende textos y publicaciones diversas y, por último, en el tercer período la lengua ya es conocida, de este modo la lectura no es un objetivo sino un medio para comprender la cultura y la vida de otro país. Las principales características del método son:

- Durante las clases sólo se habla la lengua que se está aprendiendo.
- Debe aprenderse la lengua usual -primero la lengua oral y después la escrita-.
- El aprendizaje se realiza mediante textos contextualizados en el ámbito de una acción o situación.
- La gramática se construye de un modo inductivo a través de la práctica.
- Sólo se aprende vocabulario y frases referidas a lo cotidiano. Las palabras nuevas se enseñan mediante la presentación de objetos y dibujos, o por asociación de ideas.
- Debe llegarse al significado con ayuda del contexto. Se desestima la traducción.
- Se aprende a conversar por medio de preguntas y respuestas entre maestros y estudiantes.
- La pronunciación ha de enseñarse sobre la base de la ciencia fonética.

- Debe graduarse el aprendizaje siguiendo criterios de dificultad, es decir, de menor a mayor.
- El método está centrado en el alumno.

### Método Activo

La característica más relevante de este método es su eclecticismo. Se trata de una especie de compromiso entre el Método Directo y el Método Tradicional. Por este motivo el Método Activo goza de mayor aplicación que el Método Directo, contribuyendo, de una manera efectiva, a la renovación de las prácticas de muchos profesores de lenguas modernas. Sin una base teórica fuerte<sup>44</sup>, cuenta con una notable difusión. Nos situamos ante un conjunto de evidencias compartidas de forma indiscutible por aquellos que buscan un cambio en la enseñanza de idiomas. En realidad lo que hace es introducir algunas modificaciones en las principales premisas del Método Directo, flexibilizándolo. Por ejemplo:

- Mayor presencia del texto escrito en las primeras fases del aprendizaje.
- Los ejercicios escritos adquieren mayor relevancia.
- Se realiza el uso de la traducción como medio de control de la comprensión.
- Mayor presencia de la explicación gramatical pero siempre en función de las formas ya conocidas por los alumnos, conservando su enfoque inductivo.
- No se prohíbe el recurso de utilizar la lengua materna como procedimiento de explicación en la enseñanza del vocabulario.

### Método Oral

Este método, basado en la percepción de la lengua como un fenómeno oral, se caracteriza por el empleo de un conjunto de procedimientos y técnicas cuyo objetivo es la práctica oral de la lengua en clase. En realidad, a menudo se aplica como Método

---

<sup>44</sup> Para M<sup>a</sup> Eugenia Fernández y Javier Suso el Método Activo establece una serie de condiciones y de principios (la actividad, la marcha de lo concreto hacia lo abstracto, la iniciativa personal, la creatividad...), que no constituyen en sí un método en el campo de las lenguas vivas.( Fernández/Suso, 1999: 374).

Audio-Oral, es decir, las realizaciones orales del alumno son la respuesta a las solicitudes verbales del profesor. La adopción de este método es muy aconsejable durante los primeros años, dada la necesidad de asegurar el dominio de la pronunciación. Las premisas que rigen su aplicación son:

- La forma escrita de una palabra nueva debe aparecer sólo después de que la pronunciación correcta esté asegurada.
- Las reglas para la solución de irregularidades en la representación escrita del código oral son sustituidas por verdaderas reglas de pronunciación (descripción de la posición de los órganos de fonación en la emisión de los diferentes sonidos).
- Utilización de la transcripción fonética aprobada por la Asociación Fonética Internacional.
- Cambio en la concepción de la pronunciación: no es necesario un saber teórico previo sino que basta con llegar a la pronunciación correcta mediante la imitación y el conocimiento de la forma de articular un sonido.

### Método Intuitivo

Este método permite la enseñanza directa de las lenguas extranjeras ya que recurre a las capacidades de intuición de los propios alumnos. Utilizado a veces como sinónimo de Método Directo<sup>45</sup>, tiene un papel destacado en la aplicación de la Metodología Natural. Como consecuencia de la adopción del Método Intuitivo aparece la noción de *approche globale*, es decir, partiendo de la frase y no de la palabra aislada. Sus características son las siguientes:

- Se basa en la capacidad del alumno de hacer asociaciones directas sin necesidad de pasar por el intermediario de su lengua materna, apoyándose en la competencia lingüística ya adquirida.
- Existen tres modos de acceso a la realidad: a) mostrada a los ojos mediante objetos reales o figurados (intuición directa), b) sugerida al espíritu mediante gestos, mímica y movimientos (intuición indirecta) y c) evocada en lengua extranjera con la ayuda de las palabras que ya conoce el alumno (intuición mental).

---

<sup>45</sup> Este término se aplica, dentro del Método Directo, a la comprensión del vocabulario sin hacer uso de la traducción.

- Se parte de la frase, por tanto, no debe separarse nunca el aprendizaje del léxico del de la gramática.
- Se evita traducir las palabras aisladas.
- El alumno se enfrenta al texto de forma global (lectura directa). A partir de intuiciones sucesivas se entra en los detalles.

## Capítulo I. Aproximación histórica

---

## I.4. La Instrucción Pública en España

Pero frente al "corpus" legislativo, que no expresa a fin de cuentas más que un deseo (las aspiraciones de un grupo social en el ejercicio del poder), se encuentra la realidad: el profesorado que tiene que llevar a cabo los deseos del legislador; los recursos didácticos de los que dispone; los aspectos organizativos de la docencia; las motivaciones sociales respecto a la materia, etcétera. (Francisco Morales, 2003: 27).

Con el fin de ofrecer una visión amplia de la situación educativa en España -siempre en el contexto de los años que vieron existir la Institución Libre de Enseñanza-, nos situaremos nuevamente en el año 1812 puesto que, con la llegada del primer régimen constitucional, el interés por la formación del pueblo empieza a hacerse realidad y ello conlleva una preocupación oficial por la generalización de la instrucción primaria. Por primera vez en la historia de este país la educación es tratada como un asunto de alcance nacional. En 1813 Manuel José Quintana redacta el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*. En dicho informe se establecen los principios de centralización y universalización de la enseñanza para hacerla llegar a todos los ciudadanos, además de la libertad de enseñanza y la necesidad de gratuidad. Sin embargo, en 1814, al ser restaurado el absolutismo en la figura de Fernando VII, la situación experimenta un giro radical. Los ideales revolucionarios y el impulso de los cambios políticos que acababan de establecerse en España se ven anulados al ser suprimido el régimen constitucional. Ahora bien, la reacción de los liberales de la mano de Rafael Riego logrará establecer, en 1820, un paréntesis liberal dentro del reinado de Fernando VII que durará hasta 1823. Dicho período es conocido como el Trienio liberal. El rey se ve obligado a jurar la Constitución de 1812 que vuelve a ser puesta en vigor. Los ideales revolucionarios, paralizados anteriormente por la Restauración, buscan de nuevo sus realizaciones. En ámbito educativo, el llamado *informe Quintana* (1813) será nuevamente el marco legal.

Ese corto período liberal -en 1823 será restaurado nuevamente el absolutismo- es precisamente el que nos interesa en estos momentos por las importantes iniciativas que en él se adoptaron con el objetivo de regularizar, entre otras cosas, la ambigüedad del papel de las lenguas vivas en la educación. En cuanto a la lengua castellana, el gobierno liberal ve la necesidad de precisar su lugar como lengua vehicular de la educación en todo el territorio de la

nación, estatus ostentado hasta entonces por el latín. Por otra parte, se pretende establecer la lengua castellana también como asignatura. Del mismo modo, los liberales demuestran interés por la regularización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España.

...le Triennat, poussé par ses idées de modernité et d'ouverture vers l'Europe, encouragera l'étude des grandes langues européennes et spécialement du français... (García-Bascuñana, 2001: 94).

Como resultado de ese interés, en dicho período se llevan a cabo diferentes tentativas modernizadoras. Sirva de ejemplo la inclusión de las lenguas vivas en los programas educativos de la Academia Cívica de Barcelona, centro escolar que inicia su actividad en 1820.<sup>46</sup>

Fundada por Joaquín Català, la Academia Cívica se propone formar a los jóvenes según el espíritu revolucionario y preparar, bajo dichos ideales, a los nuevos ciudadanos de la nación. Su proyecto se inspira en las ideas pedagógicas innovadoras procedentes de pedagogos europeos como Joseph Lancaster o Charles Rollin. Prueba de la modernidad de su programa es el trato dado a las lenguas extranjeras. El francés dispone de un estatus privilegiado al contemplarse su estudio a razón de una hora todos los días de la semana. A su vez, se introduce también la enseñanza del inglés y del alemán, aunque con menor presencia. A pesar de su corta duración se trata de una experiencia especialmente interesante que muestra la aplicación de los principios pedagógicos más representativos del ideario educativo liberal de 1820, cuyo deseo no es otro que el de instaurar un sistema educativo moderno contemplando el uso de las lenguas vivas como medio de comunicación y apertura.

Ahora bien, la enseñanza de las lenguas vivas tiene mucho antes en España un precedente destacado. Nos referimos a los estudios ofrecidos en el Real Seminario de Nobles -fundado por Felipe V en 1725-, donde se contempla la enseñanza del francés y el italiano.<sup>47</sup> El Seminario de Nobles se funda como un anexo del Colegio Imperial de Madrid. Ambos están gobernados, por los jesuitas y sustentados por donaciones de la nobleza y la realeza, lo que los sitúa en el ámbito de la enseñanza privada. De este modo, la

---

<sup>46</sup> En el caso de la Academia Cívica, al igual que ocurriera con el Seminario de Nobles y el Instituto Asturiano -explicados a continuación-, nos situamos en el ámbito de la iniciativa privada. Como diremos más adelante, la instrucción pública incluirá por primera vez el francés en los programas educativos surgidos del Plan de Estudios de 1836.

<sup>47</sup> En 1785 se elimina el italiano y se reemplaza por el inglés, siendo su estudio voluntario, frente al del francés que pasó a ser obligatorio. Cf. Fernández/Suso, 1999: 70

formación ofrecida por Real Seminario de Nobles llega tan sólo a las capas altas de la sociedad.<sup>48</sup>

Así, en lo que a la esfera pública se refiere, y volviendo al período que nos ocupa, el impulso dado a la educación a nivel de intenciones durante buena parte del siglo XIX no llega a ofrecer los resultados esperados puesto que el Estado no concede los presupuestos necesarios a la Instrucción Pública. El escaso índice de escolarización y las condiciones precarias de los maestros son dos indicadores claros de que la situación educativa que se vive en España necesita una mejora sustancial. Ivonne Turín lo expresa con las siguientes palabras:

Ciertamente, la pobreza, con el desorden, era el mayor drama de la enseñanza del siglo XIX. Todo sufría las consecuencias. Los maestros sin cobrar, los edificios sin atender, el material escolar viejo o inexistente. [...] Pero aun tan reducidos, todos esos sueldos no se pagaban regularmente. [...] Se habían emprendido campañas de prensa después de los Congresos pedagógicos de 1888 y de 1892, pero sin éxito. El resultado es la imposibilidad de exigir una competencia real del maestro al que se le da una retribución tan irrisoria. [...] Apenas es mejor la situación de los maestros de enseñanza secundaria y superior. Tienen estos, sin embargo, la ventaja de hallar más fácilmente, fuera de su cargo profesional, una ocupación honorable y lucrativa. Las consecuencias no son menos graves para la calidad de su enseñanza. (Turín, 1967: 91-92)

Prosiguiendo nuestro repaso histórico vemos como cinco años después de la muerte de Fernando VII, es decir en 1838, el liberalismo moderado reinicia la preocupación por la educación. Se publica el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria -precedido del Plan de General de Instrucción Pública- que constituye el inicio de la política escolar en España. En el capítulo primero de dicho plan queda establecido que la instrucción pública secundaria se dividirá en elemental y superior, incluyéndose, en la enseñanza secundaria elemental, el aprendizaje de las lenguas vivas más usuales<sup>49</sup>. Si bien, por una parte, a partir de esta fecha se empieza a registrar un notable aumento en el número de escuelas, por otra, la situación de la realidad escolar española está por debajo de las condiciones que se dan en los países europeos avanzados.

<sup>48</sup> Cf. *infra* los apartados Tipos de centros escolares y Metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.

<sup>49</sup> Plan General de Instrucción Pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836. (*Historia de la Educación en España, II*, 1985: 123-148).

El gran precedente de la Enseñanza Secundaria en España los encontramos en la figura de Gaspar Melchor de Jovellanos, fundador del Instituto Asturiano de Gijón<sup>50</sup> a finales del siglo XVIII. En 1794 dicho instituto inaugura sus actividades. Jovellanos, consciente de que la modernización debe empezar desde el interior, pretende fomentar los estudios de mineralogía y de navegación en una provincia donde dichas actividades pueden ser claves como fuente de recursos económicos. Con la mirada puesta en otros países europeos como Francia, Holanda o Inglaterra, Jovellanos procura adecuar la enseñanza a las necesidades del país. La experiencia del Instituto Asturiano es doblemente interesante para nosotros puesto que incluye en su currículum las lenguas vivas. Así, además de las dos actividades comentadas anteriormente, el Instituto Asturiano ofrece el estudio de otras materias para la formación completa de los jóvenes: Economía, Historia, Literatura, Moral y algunos Idiomas Modernos -inglés y francés-.

La presencia de la experiencia que acabamos de explicar se percibe en el Plan Pidal de 1845. Se trata del Plan de Estudios de 17 de septiembre de 1845, aparecido en la *Gaceta de Madrid* del día 25 del mismo mes, firmado por el ministro Pedro José Pidal. Por él es regulada la creación de un instituto de enseñanza media en cada provincia, ubicado normalmente en su capital. Además se contempla el francés en el tercer y cuarto curso de Bachillerato, aunque como materia optativa.<sup>51</sup> Por otro lado, en este plan de estudios aparece por primera vez la estructura del profesorado en *regentes* y *catedráticos*. *Regentes* son aquellos profesores que están habilitados para dedicarse a la enseñanza, ya sea porque estén en posesión del grado de doctor, que ofrece la habilitación para la enseñanza de cualquier asignatura -regentes de primera clase- o bien porque, sin tener dicho grado, hayan sido habilitados para enseñar determinadas asignaturas -regentes de segunda clase-. *Catedráticos* son los profesores que han obtenido la propiedad de alguna asignatura por oposición.

Si analizamos la situación en 1850, bajo la normativa del Plan de Manuel Seijas Lozano<sup>52</sup>, vemos que en todas las materias es indispensable el título de bachiller -título académico- para acceder a la plaza de catedrático de instituto. Sin embargo, en el caso de las lenguas vivas con el título de regente de segunda clase -título

---

<sup>50</sup> Debe especificarse que se trata de un centro de enseñanza privada.

<sup>51</sup> El primer paso importante, como ya hemos dicho antes, se había dado en el Plan de Estudios de 1836 donde ya figuraba el francés como asignatura complementaria, en los programas de enseñanza media.

<sup>52</sup> Cf. Calle Carabias, Quintín, 1998: 151.

administrativo- es suficiente. Como consecuencia, el acceso a la cátedra de francés queda abierto a profesores escasamente preparados. Por otro lado la instrucción pública presenta todavía un nivel muy bajo en esos años. Nos parecen determinantes las siguientes palabras de Tuñón de Lara referidas a ese momento histórico: "La idea que al Estado corresponde impartir la enseñanza elemental, apenas estaba desarrollada. Baste con saber que las cuestiones de enseñanza constituían un departamento más del Ministerio de Fomento".

A partir de 1857, con la aprobación de la primera ley de instrucción pública española, la Ley General de Instrucción Pública - siendo ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego-, la estructuración del sistema educativo queda establecida en: Primera Enseñanza, Segunda Enseñanza y Enseñanza Superior. La Primera Enseñanza se divide en Elemental -que es obligatoria y gratuita- y Superior. La Segunda Enseñanza se compone de Estudios Generales, al final de los cuales se obtiene el título de Bachiller en Artes, -que habilita para las Facultades y Escuelas Superiores- y Estudios de Aplicación, de carácter profesional (Dibujo, Aritmética, Agricultura, Industria, Comercio,...). La Ley Moyano supone la primera regulación formal de la Enseñanza Primaria con carácter general y obligatorio en España. Dicha ley habrá de regir el sistema educativo del país durante más de un siglo -su vigencia termina en 1970-. Se trata de una ley reformista que busca, a su vez, el equilibrio entre conservadurismo y liberalismo progresista, siendo por ello su tono ciertamente moderado.<sup>53</sup>

En réalité, cette loi innove moins qu'on ne l'a dit, et ce qu'elle a fait, en tout cas, a été de donner un cadre législatif de base et permanent à une série de mesures qui avaient été déjà envisagées dans des interventions précédentes, afin d'imposer d'une fois pour toutes les grandes lignes de la pensée libérale en matière d'enseignement. Ce n'est pas l'originalité des principes de la Loi Moyano qui attirent notre attention, mais son opportunité et son caractère de point de ralliement et sa capacité d'en finir d'une fois pour toutes avec l'arbitraire d'initiatives et d'interventions qui se contredisent et s'opposent, toujours au gré des intérêts politiques. (García-Basculana, 1999: 110).

En lo que a la enseñanza de lenguas vivas se refiere, la Ley Moyano representa también un paso muy importante. Hasta entonces la lengua francesa se contemplaba como materia

---

<sup>53</sup> Según Tuñón de Lara "la ley era un compromiso entre la influencia eclesiástica en la enseñanza, que seguía manteniéndose, y el progreso de nuevas concepciones, especialmente en el estudio de ciencias exactas, físicas y naturales." (Tuñón de Lara, 1978: 235).

complementaria y su presencia era muy escasa. A partir de la nueva ley, se da carácter obligatorio a la enseñanza de las lenguas vivas en quinto y sexto curso de bachillerato -Estudios Generales-, estando presente también en los Estudios de Aplicación, en este caso junto al inglés, el alemán y el italiano.<sup>54</sup> En cada instituto de Segunda Enseñanza debe haber un catedrático de francés u otra lengua viva, no obstante, dicho docente sigue sin necesitar el título de bachiller y son los propios centros educativos los que deben determinar la forma de regular la docencia del idioma.<sup>55</sup> Por tal motivo, en muchas ocasiones la obligatoriedad no se respeta y el porcentaje de tiempo dedicado al francés fluctúa, a menudo en detrimento del mismo. Ante tal falta de concreción vemos que, a pesar de que oficialmente la situación del francés ha mejorado de forma objetiva, en la realidad de los institutos tal materia sigue estando en inferioridad de condiciones, por lo que podría afirmarse que las cosas no difieren tanto respecto a lo que ocurriera con anterioridad a la implantación de dicha ley. El incumplimiento de lo dictaminado por la ley afecta también a otros aspectos como es la creación de nuevas escuelas.<sup>56</sup>

Por otro lado, en el marco de la Ley Moyano, el reglamento de 1859 dispone que los centros de Segunda Enseñanza se gobiernen y administren de forma separada de la Universidad, pero bajo la dependencia del Jefe de Distrito Universitario. No es así en el caso de los centros de Primera Enseñanza que dependen del Municipio, mientras que, a su vez, la Enseñanza Universitaria corre a cargo del Estado. Se crea, en cada provincia, una Junta de Instrucción Pública, encargada del sostenimiento de las escuelas e institutos y del pago del sueldo de los docentes -el de los maestros de primera enseñanza corre a cargo de los ayuntamientos-. Así, las diferentes provincias cuentan, desde aquel momento, con un instituto de enseñanza secundaria administrado por el Estado. El Ministerio de Instrucción Pública marca unos programas oficiales de estudios y establece también unos Cuestionarios que señalan los contenidos mínimos de cada asignatura.

---

<sup>54</sup> El estudio de las lenguas francesa e italiana ya aparece en los programas de Escuelas de Comercio de algunas capitales españolas como Barcelona, Bilbao o Madrid en 1828. Cf. Castellví, 1997: 38.

<sup>55</sup> Ante la carencia de personal docente adecuado, a menudo el francés es enseñado también por profesores de otras especialidades, como Lengua y Literatura española, Filosofía e Historia. Del mismo modo, los profesores nativos, muchas veces con escasa titulación, son los encargados de las clases de idiomas, amparándose, sin duda, bajo la teoría de que la lengua viva la puede enseñar mejor quien la tiene como materna. Debido a esa situación, un gran número de extranjeros instalados en España sobreviven gracias a sus clases de idiomas. En lo que a los centros privados se refiere, no se ejerce demasiado control sobre los profesores de francés y a menudo éstos no poseen la preparación deseada.

<sup>56</sup> En 1905 faltaba la creación de catorce mil escuelas para que se cumplieran los mínimos establecidos por la ley Moyano en 1857. Cf. Navarro, Ramón 1998: 260

Paralelamente, esta ley establece la obligatoriedad del libro de texto y dispone que los libros sean señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años. Sin embargo, en el caso concreto de las lenguas vivas, dicha lista no llega a publicarse hasta el año 1868.<sup>57</sup> Como consecuencia, y hasta esa fecha, cada profesor titular debe elaborar su propio método o manual, con la consecuente variedad y dispersión.

En una nota sobre el orden del estudio de las lecciones, Soler y Arqués -profesor de varios institutos oficiales y autor de un manual para la enseñanza del francés-<sup>58</sup> comenta:

...Así, desprendiéndose el profesor de antiguas rutinas, e inspirándose en un racional sentido analítico, puede corregir en parte la deficiencia de una organización oficial que ha solido limitarse á remedios empíricos y dicta todavía disposiciones contraproducentes muy á menudo para el laudable fin que se propone. (Soler y Arqués, 1887).

Es importante tener presente que la inestabilidad política que marca este período de la historia de España se refleja en los vaivenes constantes que sufre la política educativa. El incumplimiento de las disposiciones oficiales es una constante. Temas como la anulación, o no, de los privilegios eclesiásticos, la libertad de métodos o el control ideológico se van alternando según se trate de un período liberal o de un período conservador. En este contexto, la enseñanza de las lenguas vivas -defendida por los liberales progresistas- supone un punto más de debate y confrontación. Así pues, la presencia real de los idiomas fluctúa, siendo una víctima más de la inestabilidad gubernamental.

A finales del siglo XIX debemos seguir hablando de estancamiento de la instrucción pública, con un elevado índice de analfabetismo. El Estado no estimula suficientemente el desarrollo de la educación. La enseñanza sólo recibe el apoyo económico de los Municipios y las Diputaciones, contribuyendo también a dicha labor las congregaciones religiosas y las parroquias de la Iglesia. El sistema administrativo contempla que las Diputaciones deben reintegrar al Estado los gastos ocasionados por los institutos. Teniendo en cuenta que el propio Estado cobra las matrículas de los

---

<sup>57</sup> Este punto se trata también en el apartado de este trabajo que se ocupa de los manuales de lengua francesa utilizados en la época.

<sup>58</sup> Cf. *infra* el apartado metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza (Centros estatales).

alumnos, observamos que éste acaba por hacer negocio dado que el balance entre pagos y cobros le es favorable.<sup>59</sup>

En el caso de la enseñanza del francés, durante el último tercio del siglo XIX, se diría que el propio Estado potencia, indirectamente, la elección de academias privadas. Por ejemplo, en el Plan de Estudios de 1886 no queda especificado en que curso es preciso estudiar francés, pero sí que se hace referencia a la superación de una traducción de Lengua Francesa en el momento de hacer el examen de grado de Bachiller. Nos parecen interesantes las palabras de Joan Mañé i Flaquer a la hora de hacer una valoración acerca de la situación de la segunda enseñanza española durante el siglo XIX:

Así como la instrucción pública puede ser útil a todo el mundo, es para nosotros dudable que la segunda enseñanza tal como se entiende y aplica en España, pueda ser útil a nadie.

Efectivamente parece increíble, que tantos Ministros, tantos Directores de Instrucción Pública, tantos consejeros, hayan empleado su talento, su saber y sus vigiliass, en montar una máquina que sea tan absolutamente inútil para enseñar cosa alguna, como propia para crear algunos pedantes y aburrir a la juventud haciéndole perder los mejores años de su vida. (Joan Mañé i Flaquer, *Diario*, 9 de gener 1881, citado por Galí, 1979: 47)

El 18 de abril de 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1902 se da un paso importante: el Estado se hace cargo del pago de los docentes<sup>60</sup> y, al año siguiente, se diseña un Bachillerato más racional y próximo a los modelos europeos. Posteriormente, en 1911, el presidente del gobierno, José Canalejas, intenta la aplicación de un programa regeneracionista en materia educativa. En enero de ese año se crea la Dirección General de Enseñanza Primaria, organismo con carácter técnico y autónomo. Según su director, Rafael Altamira, y tal como explica Gómez Molleda, los planes de la Dirección General son:

Mejorar la condición económica de los maestros, intensificar y elevar el nivel de su preparación, proporcionarles contactos científicos una vez terminada la carrera y situados en su escuela. La Dirección General se proponía realizar con el magisterio una

---

<sup>59</sup> Paradójica situación la que se da en España si la comparamos con las inversiones hechas en educación en Francia durante ese mismo período histórico (24.742.510 francos anuales para los chicos y 3.500.000 francos para las chicas). Cf. Galí, 1979: 52

<sup>60</sup> Este hecho no resolvió el tremendo problema del sueldo de los maestros. En 1930 el sueldo seguía siendo muy bajo y el Estado no pagaba a los maestros que no tenían titulación cuyo sueldo corría a cargo de los ayuntamientos. (Navarro, Ramón, 1998: 275)

labor similar a la Junta para la Ampliación de Estudios venía desarrollando con los universitarios. Se proponía también reorganizar la Inspección, sacándola del cauce puramente administrativo y dándole un carácter orientador de la obra educativa del maestro. La Inspección sería como una red de comunicación entre las autoridades directoras de la enseñanza, las escuelas normales y los maestros. (Gómez Molleda, 1966: 478).

Con las nuevas medidas adoptadas por los gobernantes, incrementa la población receptora de enseñanza, produciéndose también una progresiva diferenciación y especialización del saber. Ahora bien, es necesario esperar a la llegada de la Segunda República para que la política educativa se convierta en una de las grandes preocupaciones del gobierno.<sup>61</sup> En primer lugar, debemos destacar la aprobación, en mayo de 1931, de la ley de Órdenes y Congregaciones religiosas por la que se materializa el laicismo del Estado. Dicha ley declara de propiedad pública los templos y monasterios prohibiendo a las Congregaciones religiosas el ejercicio de la enseñanza. El efecto que tal medida provoca se traduce en una complicada situación dada la necesidad de escolarizar a un gran número de niños procedentes de los colegios religiosos.

En segundo lugar, se realizan importantes innovaciones en los programas de enseñanza, en un intento serio de modernizar la educación en España. Asimismo, se lleva a cabo la mejora de la precaria situación de la escuela primaria que se convierte en el centro de atención del gobierno republicano. Se convocan concursos para dar entrada a nuevos maestros de enseñanza primaria y se eleva en un cincuenta por ciento el sueldo de los mismos. En 1931 se crean 7000 escuelas; en 1932 se crean 2580 y en 1933 otras 3900. A su vez, los institutos de Segunda Enseñanza se triplican y se realiza una importante labor en la escuela rural, a través de las Misiones Pedagógicas<sup>62</sup>. Referente a la enseñanza universitaria cabe destacar la transformación de la Facultad de Filosofía y Letras mediante la modernización de sus métodos. En dicha facultad funciona, por primera vez en España, la licenciatura de Pedagogía.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Como se verá en el segundo capítulo dedicado a la Institución Libre de Enseñanza, la paulatina entrada de las ideas de la ILE en la esfera política será decisiva a la hora de materializar muchos de los avances del sistema educativo español.

<sup>62</sup> Una idea de Cossío cuyo objetivo era estimular y apoyar a los maestros de los pueblos más apartados y peor comunicados. Para ello se realizaron expediciones de maestros y estudiantes que llevaban a veces cine, otras un coro o un teatro ambulante. Se materializó el “Museo del pueblo” compuesto por copias importantes del Museo del Prado. Además se proporcionaron colecciones de libros seleccionados para formar una biblioteca de la escuela, con la particularidad de que los propios cajones de embalaje estaban diseñados para convertirse en estanterías. Cf. *infra* el apartado Nacimieto, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

<sup>63</sup> Cf. Tuñón de Lara, libro 2, 1881: 410.

Por otra parte, la educación de la mujer -como se comentará más adelante en el apartado tipos de centros al tratar sobre el Instituto Internacional de Madrid- no ha variado demasiado en lo que respecta al siglo anterior.<sup>64</sup> La coeducación está muy lejos de llevarse a cabo y las cuestiones femeninas poseen una importancia mínima dado el papel secundario de la mujer en el plano profesional y social. No obstante, y además de la iniciativa del Instituto Internacional en Madrid, existen algunos intentos de atender a la educación femenina. Un ejemplo lo constituye la fundación del Instituto femenino de segunda enseñanza de Barcelona el año 1910.<sup>65</sup> La iniciativa surge de los ediles republicanos del ayuntamiento de Barcelona que subvencionan dicho proyecto en un primer momento. Posteriormente el Estado contribuirá también a mantenerlo. Con la llegada de la Segunda República la mujer entra finalmente en las profesiones liberales, realizando sus estudios en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina, Filosofía y Letras, etc. Ahora bien, las residencias de estudiantes deben ser exclusivamente femeninas.<sup>66</sup>

Volviendo a los planes de estudios de la época republicana, vemos que el Plan de 1934 reorganiza el Bachillerato estableciendo una duración de siete años, repartidos en dos ciclos. Dicho plan incluye las lenguas vivas como materia troncal. El francés se da desde primero hasta cuarto curso contemplándose también una segunda lengua extranjera -inglés o alemán- a partir del sexto curso. En este plan de estudios se hace referencia a la adecuación entre los objetivos fijados y la elección de metodologías y programas. Debe recalcar la gran importancia de este último aspecto. Sin embargo, lo contemplado en el Plan de Estudios de 1934 no tendrá tiempo de dar sus frutos al verse interrumpido por el inicio de la guerra civil.

La Ley de Reforma de la Educación Secundaria de 1938, marca un nuevo proceder que afectará a la enseñanza de las lenguas vivas. Como consecuencia del cambio régimen político, los objetivos educativos se ven reorientados hacia la instrumentalización de la enseñanza en pro del control ideológico. El interés principal no es

---

<sup>64</sup> Según afirma Alexandre Galí en el libro VIII de su obra completa *Institucions d'ensenyament per a la dona*, La única institución femenina estatal que hubo en España durante el siglo XIX fue la Escuela Normal para Maestras. Con todo, a finales del siglo XIX, la mujer comenzaba a introducirse en las actividades comerciales. No obstante, la preparación adquirida no se correspondía nunca con la del hombre. Las clases que recibían las mujeres estaban destinadas a señoritas. Las que más se extendieron fueron las relacionadas con profesiones específicamente femeninas como bibliotecaria, enfermera, modista, etc.

<sup>65</sup> Cf. *infra* el apartado Tipos de centros escolares (centros municipales).

<sup>66</sup> Cf. *infra* el apartado La Junta para la Ampliación de Estudios. (Residencia para señoritas de María de Maeztu).

ahora la apertura hacia la vida moderna y el contacto con otros países sino el replegarse, centrándose en el propio país y en los valores más tradicionales. Por ello, en el plan de 1938 se modifica, en parte, el trato dado a las lenguas modernas. Si por un lado se mantiene la organización de su estudio según el esquema de 1934, por otro, se pone fin a la cohesión metodológica, reorientando el estudio de las lenguas vivas hacia el modelo de las lenguas clásicas. Por razones obvias, el aprendizaje del italiano y del alemán es de elección obligatoria para los alumnos de Bachillerato, disminuyendo así el peso del francés.<sup>67</sup>

Si realizamos un repaso retrospectivo a los numerosos planes educativos que han tenido vigencia durante el período que nos ocupa, vemos como el balance, en lo que a la situación de la enseñanza de las lenguas vivas se refiere, es claramente desfavorable. Para ello se nos hace indispensable remitirnos a la tesis de Quintín Calle Carabias. En ella, entre otras cosas, se presenta el panorama general de la legislación educativa del momento, analizándose los diferentes planes de estudios bajo la óptica del trato dado a los idiomas. Lo que en los sucesivos planes se evidencia, una y otra vez, es que el interés por fomentar, de una manera sistemática y representativa, la enseñanza de lenguas modernas en España es pura ilusión. Para afirmar esto último nos fundamentamos en dos órdenes de cosas: por un lado, la enorme fluctuación de cursos que sufre la enseñanza de los idiomas y el constante cambio de criterio en su ubicación e importancia y, por otro, la precaria situación del profesorado de francés tanto desde el punto de vista administrativo como en lo referente a la preparación requerida para ocupar las plazas de catedrático de instituto.

No creemos necesario repetir aquí los pormenores legislativos ya que se encuentran perfectamente comentados en la tesis a la que nos acabamos de referir, ahora bien, siguiendo el trabajo de Quintín Calle, vamos a señalar lo más destacado de las leyes educativas de este período para ayudar a ubicar la obra de la Institución Libre de Enseñanza y su posición respecto a las lenguas vivas.

Generalmente, en los planes de estudios de esta época el francés goza de una posición privilegiada en correlación a las demás lenguas modernas que en ellos se contemplan, es decir, el alemán, el italiano y el inglés. En la mayor parte de dichos planes es la única lengua moderna obligatoria.

---

<sup>67</sup> Cf. Carmen Roig, 1990: 212-234

Entre los años 1868 y 1880 no existen cátedras de lenguas vivas –suprimidas, desde 1868, por el ministro de Fomento Manuel Ruiz Zorrilla-. Sin embargo, tal como se ha dicho anteriormente en este mismo apartado, el plan de estudios de ese año contempla que para obtener el grado de Bachiller deberá realizarse una traducción de francés en la que el aspirante demuestre su capacidad para llegar a entender los libros escritos en dicha lengua. Paradójicamente, en un plan que no contempla la enseñanza de idiomas no habrá, en la realidad, quien juzgue tal traducción al estar vacantes la mayoría de plazas de lenguas vivas. La situación mejora gracias al plan de 1880 por el cual se convocan oposiciones a cátedras de lenguas vivas, recuperándose así el idioma en los planes de estudios oficiales. No obstante, el profesor titular sigue poseyendo la categoría de profesor *especial*. Tales profesores accederán al puesto por oposición pero no se les exigirá titulación académica alguna. Por otra parte, no gozan de los mismos derechos que el resto de profesores en los centros de Segunda Enseñanza, es decir, no pueden formar parte del Claustro de Profesores con voz y voto, no pueden formar parte de los tribunales de exámenes de ingreso al Instituto o de grado de Bachiller, y, por último, su sueldo es inferior al de los catedráticos.

Un nuevo cambio surge de lo dispuesto en el plan educativo de 1898 donde se prevé que el estudio del francés debe ser compartido con el castellano. Este hecho tiene una consecuencia directa sobre la titulación exigida al profesor que enseña francés y el estatus del mismo. Durante el período de vigencia de dicho plan, en ausencia de los catedráticos de francés, el profesor encargado de la enseñanza del francés será el catedrático de castellano. Indirectamente, y de forma esporádica, asistimos a cierta mejora en lo que a la preparación y remuneración del profesorado de francés se refiere puesto que a partir de ese momento debe acreditarse la Licenciatura en Letras para el desempeño de las cátedras de francés y castellano. Lamentablemente, la realidad es que dicho plan es modificado por planes sucesivos de manera que su aplicación apenas se lleva a cabo. De todos modos, paso a paso, se va avanzando en la presencia de las lenguas modernas en el sistema educativo español.

Veamos, por ejemplo, lo establecido en el plan de 1900 en el que se eleva a obligatorio el estudio de dos idiomas. La enseñanza del francés deberá realizarse en tercero y cuarto y el inglés o alemán, a elección, en quinto y sexto.<sup>68</sup> Por una parte se equiparan los idiomas a las demás materias del currículum y por otra se vuelve a la situación ambigua del profesor *especial*, de francés, inglés o alemán -

---

<sup>68</sup> Esta situación será modificada tres años más tarde, perdiéndose el segundo idioma en los dos últimos cursos. Por otro lado, las lenguas extranjeras serían obligatorias en el examen de grado de Bachiller.

compartida con los profesores de gimnasia y dibujo-. Como pequeño progreso señalaremos que, con el plan de 1903, el cuerpo de profesores *especiales* empieza a tener voz y voto en el Claustro de Profesores de cada Instituto.<sup>69</sup>

Podríamos resumir este baile de planes con la popular expresión: una de cal y otra de arena. Además, a menudo las propuestas del ministro de Fomento no llegan a realizarse por falta de una buena previsión de los costes de las mismas, con lo que el Ministerio de Hacienda se niega a modificar los presupuestos.<sup>70</sup> En medio de un período legislativo sumamente inestable, cierto grado de tranquilidad llega en 1903, dado que el plan de ese año tendrá vigencia hasta 1926. En el marco de dicha legislación, se encuentra el proyecto del ministro Santiago Alba que supone, nada más y nada menos, que la creación del Instituto-Escuela en 1918. Dicho centro, relacionado con la Institución Libre de Enseñanza, tiene un carácter experimental.<sup>71</sup>

El nuevo plan de 1926 no presenta grandes modificaciones, en lo que a las lenguas extranjeras se refiere, sin embargo, en el marco de dicho plan, el Cuestionario de Lenguas vivas del año siguiente posee la novedad de incluir unas orientaciones metodológicas previas en las que se explica como enseñar la fonética, el vocabulario y la gramática. El reglamento de 1927 da unas instrucciones basadas en el eclecticismo que suponen cierta renovación metodológica. Pero también es verdad que los principios del Método Directo se ven desvirtuados en diversos aspectos como ocurre con el enfoque dado a los ejercicios orales o con la rehabilitación de la traducción mediante prácticas del todo tradicionales.

A diferencia de Francia, en España el Método Directo no ha sido aún elevado a la categoría de oficial en los planes de estudio.<sup>72</sup> La única excepción al respecto la encontramos en el decreto de creación de La Escuela Central de Idiomas, en 1911, donde se impone el empleo del Método Directo para el primer curso. A su vez, los cuestionarios de las Escuelas Industriales y de Comercio impulsan los ejercicios de conversación al adoptar un enfoque menos académico de la enseñanza del francés en comparación al que en realidad

---

<sup>69</sup> La figura del profesor especial y su papel marginal en los centros se mantendría durante todo el primer tercio del siglo. Cf. Morales, 2003: 63.

<sup>70</sup> Cf. *infra* en el apartado El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, nuestro comentario sobre el artículo de Américo Castro "La enseñanza de las lenguas modernas. Cf. Morales, 2003: 52-56 y Roig, 1999: 230-233.

<sup>71</sup> Sobre el origen y su planteamiento administrativo hablaremos más adelante, en el apartado referido al Instituto-Escuela.

<sup>72</sup> Precisamente, a estas alturas, en Francia, la aplicación del Método Directo ha presentado ya serios problemas. Cf. *supra* el apartado La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.

prevalece en la Enseñanza Secundaria, demasiado condicionado por la eterna asimilación de las lenguas modernas a las lenguas clásicas. Por otro lado, el enfoque renovador y el cambio metodológico en la enseñanza de las lenguas vivas que postula el Método Directo son muy afines a la ideología liberal y progresista, defensora de la educación de un ciudadano libre, autónomo y colmado de iniciativa. Pero los nuevos métodos, y los principios epistemológicos que los sustentan, encuentran mayor resistencia bajo el punto de vista conservador y tradicionalista.

El Plan de Estudios de 1926 tendrá vigencia hasta 1931, año en que, con el inicio la II República, es derogado. Se promulgan entonces nuevos decretos sobre educación que serán especialmente favorables respecto a la enseñanza de idiomas. En el Cuestionario de francés de 1934 se establece el empleo del Método Directo para el primer curso, pero se aceptan prácticas tradicionales a partir del segundo curso. Estamos de nuevo ante un marcado eclecticismo, pero a diferencia del Cuestionario de 1927, el nuevo da unas orientaciones más concretas como, por ejemplo, la indicación de partir de textos y lecturas para introducir las nociones gramaticales. Además, el examen del primer año deberá realizarse de forma oral.

Uno de los hechos más destacables del período republicano nos lleva al Plan de Estudios Universitarios en el que se establece que las Universidades de Madrid y Barcelona están facultadas para conceder títulos de Filología Moderna.<sup>73</sup> Se contemplan los siguientes tipos: Tipo A; Español, tipo B; Francés, tipo C; Alemán, tipo D; Inglés y tipo E; Italiano. A partir de 1935, y por primera vez en la historia de este país, la posesión del título de licenciado en Filología Moderna, tipo B, es necesario para ingresar en el Profesorado de Lengua francesa en toda clase y grados de enseñanza. Por fin llega una titulación específica que, supuestamente, habrá de traducirse en la mejora de la calidad de la enseñanza del francés en España.<sup>74</sup> Por otro lado, en el Proyecto de Ley de Bases de la Reforma Universitaria se establece que el francés es una materia que debe superarse en los exámenes de acceso para la realización de cualquier carrera universitaria.

No obstante, toda la dinámica iniciada en el período republicano va a verse alterada por el inicio de la guerra civil. El desenlace de la guerra abortará la materialización de unos proyectos que comenzaban a dar sus primeros frutos. El plan de 1938 supone una

---

<sup>73</sup> Primer Plan de Estudios Republicano del año 1931, siendo Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo Sanjuán. Cf. Calle Carabias, 1989: 211-215.

<sup>74</sup> En 1938, en el resto de Universidades del país podrán realizarse también los estudios de Filología Moderna.

regresión en cuanto al enfoque de la enseñanza de las lenguas vivas, volviendo a la concepción tradicional de la misma y dejando que la ambigüedad se apodere de la práctica docente, paralizando así las iniciativas de reforma que acababan de ver la luz en las leyes ministeriales inmediatamente anteriores.

Para terminar este apartado dedicado a la Instrucción Pública, nos ocuparemos de los escasos planes de estudios, o sus correspondientes reglamentos, que incluyen orientaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas modernas.

Empezaremos por el **Plan de Estudios de 1898** en el que por primera vez se presenta una programación exhaustiva de cada curso, lo cual nos informa, como mínimo, de los contenidos a tratar:

Primer curso: Reglas muy generales de pronunciación; lecturas fáciles; elementos de Analogía hasta conjugar verbos regulares, excluyendo toda clase de definiciones; vocabulario de palabras más frecuentemente usadas; temas y ejercicios sencillos con estas palabras.

Segundo curso: Repetición del anterior; lectura; conjugación del verbo regular, positiva, negativa e interrogativamente; verbos irregulares, continuación de los ejercicios prescritos para el curso anterior.

Tercer curso: Verbos reflexivos; unipersonales; lista de verbos que se conjugan siempre con el verbo *être* y conjugación de los mismos; palabras invariables más frecuentemente usadas; lectura; traducciones sencillas; ejercicios escritos y de conversación.

Cuarto curso: Los elementos de la gramática dados en cursos anteriores pero en lengua francesa; traducción; ejercicios de conversación.

Quinto curso: Reglas de sintaxis en que se difiere la lengua francesa de la nuestra; reglas sencillas de ortografía; lectura; traducción; ejercicios de conversación.<sup>75</sup>

El **Plan de Estudios de 1927** contiene, por primera vez en las instrucciones ministeriales españolas, una serie de orientaciones metodológicas sobre cómo enseñar la fonética, el vocabulario y la gramática. Defiende el eclecticismo en el método, puesto que cuanto más ecléctico sea un método, "más posibilidades tendrá de responder a las exigencias complejas de la enseñanza de idiomas." En lo que a la fonética se refiere, el Cuestionario hace referencia a las directrices de la Fonética experimental para la educación del oído y la enseñanza de la pronunciación partiendo de la pronunciación real y no de la

<sup>75</sup> Cf. Calle Carabias, 1989: 199.

figurada. Para ello da libertad para adoptar la transcripción fonética en los libros de texto. En cuanto al vocabulario indica el tipo de lengua que se debe enseñar, aconsejando para los primeros cursos la lengua corriente o usual y, en el último curso, el vocabulario técnico, la lengua y la historia literarias. Aconseja también la progresión léxica mediante agrupamientos de palabras regidos por centros de interés: el aula, la familia, la casa, la ciudad. Por último, para la enseñanza de la gramática recomienda el enfoque inductivo para su adquisición destacando que "la gramática ha perdido su dogmatismo autoritario para convertirse en una ciencia de observación."

El **Plan de Estudios de 1934**, como ya hemos dicho anteriormente, establece el empleo del Método Directo en el primer curso. De las orientaciones metodológicas de este plan debe destacarse la concreción de las mismas. Precisamente todas las instrucciones ministeriales adolecen de no dar suficientes indicaciones de cómo llevar a la práctica el proceso de enseñanza, siendo la ambigüedad un problema que se traduce en la poca efectividad en las clases de lenguas vivas. En cambio aquí el plan recomienda, por ejemplo, utilizar sistemáticamente el francés en clase y partir de objetos y murales para iniciar a la práctica oral de la lengua; además proscribire la traducción en lengua materna. Del mismo modo insiste en que la adquisición de los sonidos debe hacerse a través de la lengua oral desestimando el uso de la lengua escrita en las primeras sesiones. No obstante excluye el empleo del alfabeto fónico que juzga demasiado complicado para los alumnos. También se recomienda recitar poesías o escenas de comedias para la adquisición de una correcta pronunciación.

En el mismo sentido se refiere a la enseñanza de la gramática, recomendando partir siempre de lecturas para que las reglas no sean dictadas por el profesor sino inducidas por el alumno. La lectura debe llevarse a cabo desde el primer curso, dando mucha importancia al libro de lectura -señalando los autores y las obras que se deben utilizar- y admitiendo adaptaciones escolares de ciertos autores clásicos franceses, sólo cuando estén realizadas con acierto y corrección. La traducción y la explicación de textos aparecerá partir del segundo curso, siendo la explicación de textos, la traducción directa e inversa y la consolidación del aprendizaje de la gramática las únicas actividades de los dos últimos años. Por último se contempla el estudio de la civilización francesa (literatura, música y canciones francesas, paisajes, obras de arte...).

En las disposiciones relativas a los exámenes se indica que la prueba para el primer curso será exclusivamente oral, pero a partir

del segundo curso habrá una prueba escrita que constará de una traducción directa e inversa y una redacción. La prueba oral consistirá en la explicación de un texto seguida de una conversación sobre civilización o sobre las ideas del propio texto.

Acerca de las posibilidades reales de aplicación de dicho plan de estudios, veamos la opinión de Carmen Roig:

Mais aujourd'hui on sait qu'indépendamment de la crise politique qui l'a avorté, le renouveau pédagogique préconisé par cette instruction était dans l'immédiat voué à l'échec. Le ministère ne disposait ni des professeurs qualifiés, ni des moyens matériels exigés par les nouvelles orientations. Les premiers, pour la plupart, ne maîtrisaient pas la langue parlée, comment auraient-ils pu servir de modèles de prononciation ? Et comment introduire la conversation, même sous la formule la plus simple de question/réponse, dans des classes de cent élèves ? Par ailleurs, où trouver des tableaux muraux, livres, gramophones, projecteurs si instamment conseillés ? Les objectifs et les orientations de l'instruction expriment l'utopie rêvée, la voie à suivre, plutôt qu'un projet d'application immédiate, la transformation radicale de la pratique existante. (Roig, 1999: 222).

La **Ley del 20 de septiembre de 1938** realiza la reforma de la segunda enseñanza, siendo ministro, ya de Educación Nacional, Pedro Saínz Rodríguez. Publicada en plena guerra civil, esta ley se mantendrá en vigor hasta el año 1953. La finalidad perseguida para el estudio de lenguas vivas es la de facilitar a los futuros bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero. Las orientaciones metodológicas para conseguirlo, durante los siete cursos de duración del Bachillerato son las siguientes: Cada curso de francés debe comprender durante los cuatro primeros años un tema de fonología, otro de morfología y ejercicios de traducción (versión - tema), de conjugación, de recitación y de conversación usual. Durante la hora de revisión de los tres últimos años se puede iniciar a los alumnos en la Historia de la Literatura Francesa -ilustrada con extractos escogidos- indicando a los alumnos los autores y obras de carácter moral reprochable o de tendencias ideológicas o religiosas erróneas.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Cf. Calle Carabias, 1989: 227.

...Son analyse révèle à quel point le rédacteur de ce texte est ignorant des débats théoriques et des courants méthodologiques contemporains. Son texte se situe aux antipodes de celui de 1934. Sans préciser les objectifs ni les choix méthodologiques de cet enseignement, il procède à l'énumération de « thèmes » regroupés en « phonologie », « morphologie » et « syntaxe » qui se succèdent en progression d'une année à l'autre... (Roig, 1990: 226).

Este plan de estudios supone un caos en cuanto a sus indicaciones metodológicas respecto a la enseñanza de las lenguas vivas. Presenta falta de coherencia, por una parte, al no adecuar los ejercicios propuestos a los fines educativos manifestados en el propio plan y, por otra, en la mala progresión de las actividades.

Sintetizando lo expuesto en este largo apartado diremos que la situación de la Instrucción Pública en España no llegó a salir de su acentuado estadio de precariedad hasta bien entrado el siglo XX. Como consecuencia, la enseñanza de las lenguas vivas tampoco recibió el trato que hubiera sido deseado, y, como ella, la enseñanza de la mujer o la escolarización en el ámbito de la primera enseñanza, vivieron sumidas en un retraso considerable respecto a los países avanzados de Europa. Podemos calificar de decisiva la intervención de los políticos vinculados a la ILE, especialmente durante el primer tercio del siglo XX, para conseguir dar un vuelco a la situación. Por desgracia, cuando las cosas comenzaron a cambiar de forma decidida, tuvo lugar una contundente regresión como consecuencia de la guerra civil española.

## I.5. Tipos de centros escolares

### Introducción

A finales del siglo XIX la inferioridad de la enseñanza oficial respecto a la enseñanza privada es una evidencia en España. Según Ivonne Turín, a pesar de que muchos de los locales privados sean algo precarios, están a menudo mejor acondicionados que un instituto público. Existe, por tanto, una intensa acción extraoficial representada por los denominados Colegios de Segunda Enseñanza, parcela ampliamente acaparada por las Congregaciones religiosas, y, en menor medida, por centros particulares que, a diferencia de los colegiados, no cumplen todos los requisitos exigidos por la ley.

El Estado no parece concienciarse de su obligación hacia la enseñanza pública, dado el notable abandono en que se halla sumergida la enseñanza oficial. Sin duda la Segunda Enseñanza es la que tiene peor panorama: según regulaba la ley Moyano, los centros privados de Segunda Enseñanza debían incorporarse a un instituto provincial del Estado. Encontramos un único instituto oficial para una zona demasiado amplia, dedicado básicamente a la expedición de matrículas y títulos en beneficio del Estado y a la venta de libros de texto en beneficio de los profesores.<sup>77</sup>

Durante todo el período de la Restauración la cifra de alumnos que se educan en colegios privados es netamente superior a la de los que lo hacen en establecimientos oficiales.<sup>78</sup> Como hemos dicho antes, la mayor parte de centros privados pertenecen a Congregaciones religiosas. Por otra parte, la calidad de los títulos expedidos deja a menudo mucho que desear. Por ese motivo, la legislación educativa comienza la regularización de los centros de enseñanza privada obligándoles a sujetarse a las instrucciones oficiales en lo que a libros de texto, cuestionarios y programas se refiere. Además, la orientación de la asignatura debe hacerse a través del programa o libro de texto del Catedrático del instituto del que dependen, del mismo modo que los exámenes de fin de curso -

---

<sup>77</sup> Las inscripciones del Instituto de Barcelona durante el curso 1928-29 se repartían de la siguiente forma: matrícula oficial: 912 alumnos; matrícula colegiada: 1.806 alumnos; matrícula libre: 1.056 alumnos.; total: 3.774 alumnos (Galí, llibre III, 1979: 238).

<sup>78</sup> Esta situación varía sensiblemente en lo que se refiere a la enseñanza primaria, donde las cifras indican que, para toda España, el número de escuelas oficiales supera al de las escuelas privadas, si exceptuamos los principales centros urbanos.

Real decreto reformando los estudios de Segunda Enseñanza, siendo ministro Manuel Orovio (1866)-<sup>79</sup>.

Por otra parte, la situación de la enseñanza oficial española del siglo XIX y primer tercio del siglo XX posee unas líneas definitorias marcadas por la confesionalidad, la sumisión al sistema establecido - marcado por el tradicionalismo- y el arcaísmo en sus métodos educativos. En ella no se contempla la libertad de conciencia ni del profesor ni del alumno. De ahí que los intentos de hallar alternativas que conduzcan a nuevos caminos procedan de iniciativas privadas. Los fenómenos sociales y culturales como el despertar de las nacionalidades o las reivindicaciones del movimiento obrero traen consigo unas necesidades que el sistema educativo vigente está muy lejos de satisfacer. El nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza supone, a su vez, una alternativa progresista pionera en España. Su espíritu de ruptura con la mentalidad oficial y católica constituye un esperanzado paso hacia la modernidad y la renovación pedagógica en este país. Los centros de la ILE debemos situarlos en el ámbito del movimiento de las escuelas laicas, que preconizan la libertad religiosa y la tolerancia en los centros educativos. Si bien es verdad que, desde su nacimiento, todas las tentativas laicas y progresistas pertenecen al ámbito de la enseñanza privada, poco a poco, la influencia de la ILE llega a las esferas políticas consiguiendo dar vida a iniciativas como la creación del Museo Pedagógico Nacional, el Instituto-Escuela o la Junta para la Ampliación de Estudios.<sup>80</sup>

La capacidad de acción del movimiento progresista llega a su punto culminante en la época de la Segunda República. El gobierno entrega el poder pedagógico a esa minoría avanzada que llevaba años luchando por la modernización de la educación en España. Durante el "bienio progresista", 1931-1933, se inician una serie de reformas generales y educativas de gran importancia, entre otras, la desaparición de la confesionalidad del Estado, la prohibición de la dedicación educativa a las órdenes religiosas -con la consecuente reconversión de sus centros educativos en centros públicos-, la aprobación del Plan de Construcciones Escolares, la subida espectacular en la formación del Magisterio, o la libertad de creación de centros escolares por parte de los gobiernos de las Autonomías.

En las zonas de España donde se habla más de una lengua, principalmente en Cataluña, aparecen reivindicaciones a favor de adoptar un sistema bilingüe en las escuelas ya durante el siglo XIX.

---

<sup>79</sup> Cf. Quintín Calle, 1989: 178. Cf. Fernández/Suso, 1999: 221.

<sup>80</sup> Cf. *infra* el Capítulo II: La Institución Libre de Enseñanza.

En ese momento se publican libros y tratados para hacer frente a tal necesidad.<sup>81</sup> Sin embargo habrá que esperar, como en tantas otras cosas, a la llegada de la Segunda República para que el catalán entre de forma legal en las escuelas del Estado. De todas maneras cabe destacar el impulso dado a la educación en Cataluña tras la victoria de la coalición *Solidaritat Catalana* en las elecciones de 1907. A partir de ese momento nacen instituciones como el *Consell de Pedagogia*, organismo creado en 1913 por Prat de la Riba -en aquellos momentos presidente de la Diputación de Barcelona- que intentará paliar el vacío producido por la falta de atención a la educación que manifiesta el Estado. A través de dicho *Consell* se gestionan una serie de centros escolares y se forma al profesorado difundiendo los planteamientos de la Escola Nova. Al crearse la Mancomunitat de Cataluña en abril de 1914, el *Consell* pasa a formar parte del organigrama de la nueva institución impulsando, entre otras cosas, las *Escoles d'Estiu* para profesores o las escuelas Montessori<sup>82</sup> cuya importancia es crucial para la renovación pedagógica catalana. Debemos destacar el papel Alexandre Galí -secretario general del *Consell* de Pedagogia de 1916 a 1923- en la difusión de los preceptos de la escuela activa. La Mancomunitat es suprimida el año 1925 en plena dictadura de Primo de Rivera, pero su proyecto renovador en materia de enseñanza tomará nueva forma con la proclamación de la Segunda República.

A continuación intentaremos ofrecer una visión general de los tipos de centros escolares que había en España durante la época que nos ocupa. Somos conscientes de que se trata de una visión general aunque no completa. No obstante confiamos en que será suficiente para cumplir con el fin que nos proponemos, que no es otro que el de situar la acción de los centros escolares vinculados con la Institución Libre de Enseñanza en su contexto inmediato.

---

<sup>81</sup> Odo Fonoll, *Método práctico para la enseñanza de la lengua en Cataluña* (1836); Ramon Torelló, *Método racional para aprender sin gran esfuerzo el idioma castellano en las escuelas de Cataluña* (1870); Mariá Brossa i Arnó, *El auxiliar del maestro catalán y Lectura bilingüe* (1882). Cf. Galí. Libre I, 1979: 118.

<sup>82</sup> María Montessori (1870-1952), educadora italiana autora de un método, destinado a la educación de los párvulos, basado en el respeto a la iniciativa del niño y en el seguimiento de sus intereses a la hora de establecer el aprendizaje. Para estimular los intereses de los más pequeños, la autora diseñó una serie de materiales de complejidad creciente. La eficacia de tales procedimientos ha conducido a la extensión del método Montessori por todo el mundo. Cf. *El Método Montessori*, 1912 y *Desarrollo del método Montessori*, 1917.

## I.5.1 Centros privados

### I.5.1.1. Centros privados religiosos

Con la Ley Moyano, se mantiene y garantiza la enseñanza de la religión, como materia obligatoria, en los distintos niveles educativos, de forma especial en la Primera Enseñanza. A su vez, los poderes eclesiásticos consiguen mantener el control directo de la mayoría de sus centros. En el período que nos ocupa existen diferentes órdenes religiosas que poseen centros de enseñanza en España: los Jesuitas, los Hermanos Maristas, los Hermanos de la Salle, las Religiosas del niño Jesús, las Escuelas Pías, etc.

Durante la década de 1870 a 1880 el Estado francés ayuda económicamente a las congregaciones religiosas que se ocupan de la educación en el extranjero, en un esfuerzo del mismo, a través de su Ministerio de Asuntos Exteriores, por difundir la cultura y la lengua francesa. Sin embargo, la llegada al poder de gobiernos radicales y anticlericales conduce, una vez más, a la expulsión de las Congregaciones religiosas en 1904, así como a la separación de la Iglesia y el Estado en 1905 (Ley Combes).<sup>83</sup> Del mismo modo que ocurre en Francia, la suerte de las Congregaciones religiosas en la España de esta época, depende de la corriente política que ocupe el poder. Así pues, por ejemplo, en 1875, después de la Restauración, se crean nuevas escuelas religiosas en España. Otra suerte correrán las mismas durante el período de la Segunda República española. En 1933, al final del bienio progresista, fue aprobada por las Cortes la Ley de Congregaciones religiosas, por la que éstas no podían dedicarse a ejercer la enseñanza, siendo incautados por el Estado los edificios dedicados a este fin, para ser convertidos en centros públicos. En realidad, con la disolución de las Cortes decretada por Alcalá Zamora, dicha ley no se aplicaría hasta 1936. Es en febrero de ese año, una vez el Frente Popular asume el poder, cuando se hace efectiva la Ley de Congregaciones, en un intento de terminar con el enorme peso de la Iglesia en el sistema educativo español.

Volviendo a las órdenes que poseen centros educativos en España, nos ocuparemos seguidamente de las Religiosas del Niño Jesús -conocidas popularmente como las *Damas Negras*-, los Hermanos Maristas y los Hermanos de la Doctrina Cristiana -de la Salle-. En los tres casos congregaciones de origen francés.

---

<sup>83</sup> Esta medida que ya había sido tomada en Francia en 1882, durante la Tercera República.

Las Religiosas del Niño Jesús o Damas Negras, fundadas en Rouen (Francia), en 1662, por Nicolás Barré -religioso de la Orden de los Mínimos y gran pedagogo-, llegan a España en 1860, sabiéndose adaptar, desde entonces, a las necesidades y a los numerosos cambios políticos que han ido sucediéndose en nuestro país a lo largo del período que nos ocupa. Su lema es: *Simple dans ma vertu, forte dans mon devoir*.

En 1867, Las Religiosas del Niño Jesús fundan en Barcelona un convento donde, a principios del siglo siguiente, funciona un colegio que goza de muy buen prestigio. Habiendo conservado siempre sus lazos con la casa de origen, tratan los temas de la enseñanza con gran rigurosidad profesional.

La Congregación de los Hermanos Maristas fundada en La Valla (Francia, Departamento de La Loire), en 1817, por Marcelino Champagnat, tiene como objetivo, desde un principio, dar formación integral a sus alumnos. Los Maristas llegan a España en 1886, año en que una comunidad de cuatro hermanos que se dirige a Argentina, se queda en España, a raíz de las dificultades surgidas en aquel país. Unos años antes, el gobierno francés había iniciado una clara persecución en contra de la enseñanza religiosa. En cambio, en España, la Restauración era propicia a la labor de los religiosos, lo cual supone la aprobación, en 1888, de dicha Congregación en España. Durante el primer tercio del siglo XX los Hermanos Maristas ofrecen una importante labor editorial con la firma FTD.

Debe distinguirse la institución de los Hermanos Maristas que acabamos de explicar de la de los Pares Maristas, fundada también en Francia con el nombre de Sociedad de María, el año 1823. Mientras la primera se dedica exclusivamente a la enseñanza, la segunda, sin renunciar a la enseñanza, se dirige más bien al servicio de la Iglesia secular y a la vida parroquial. Ambas congregaciones se instalaron en nuestro país después de la Restauración.

La Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, fundada por Juan Bautista de la Salle (1651-1719), también en Francia, en 1680, llega a España en 1878. A partir de ese momento inicia una importante obra educativa en nuestro país, ocupándose, inicialmente, de la primera enseñanza y especializándose en la educación comercial y técnica, en lo que a la segunda enseñanza se refiere. Los centros de la Salle también ofrecen estudios de Bachillerato.

En sus orígenes, como ocurre en otras Congregaciones religiosas, Juan Bautista de la Salle pretende corregir los defectos de la educación del pueblo dirigiendo su acción pedagógica a los pobres. Se trata de la primera orden organizada en exclusiva para el fomento de la educación cristiana. Como novedad, de la Salle comienza por sistematizar la preparación de los educadores, es decir, establece lo que podríamos llamar la primera escuela normal de maestros. El código de la institución de la Salle se halla en el libro escrito por su fundador titulado *Conduite des Écoles Chrésiennes*. En él encontramos un concepto moderno de la educación, fundamentado en la actividad espontánea del niño a quien debe habituarse a buscar, con esfuerzo perseverante, aquello que por él mismo puede encontrar. En realidad se pretende sustituir la enseñanza colectiva por la individualizada y las clases expositivas por las clases activas.

La primera intención de los Hermanos de las Escuelas Cristianas encaminando su obra educativa a los pobres deja de cumplirse tempranamente. Así, desde el principio, los centros creados en España por dicha congregación están dirigidos a la educación de las clases medias adineradas y las clases altas de la sociedad de la Restauración.

Otros centros religiosos cuya incidencia en la educación de nuestro país es destacable, aunque en este caso no sean de origen francés, son los pertenecientes a los Jesuitas y a los Escolapios.

La Compañía de Jesús fue fundada por Ignacio de Loyola en 1534 con el objetivo de difundir la fe católica por medio de la predicación y de la educación. Así pues, la enseñanza ha sido desde siempre una de las actividades más importantes de esta orden. El primer colegio de la Compañía de Jesús en España inicia su labor, en Gandía, el año 1546. Desde ese momento, los Jesuitas comienzan a adquirir gran prestigio en el ámbito educativo de nuestro país.

En 1572 se funda un Colegio de la Compañía de Jesús en Madrid con el distintivo de Universidad Pontificia, que posteriormente, en 1625, bajo el reinado de Felipe IV, pasa a llamarse Colegio Imperial.<sup>84</sup> Desde el punto de vista que a nosotros nos interesa, es decir, en lo que concierne a la enseñanza de las lenguas vivas, este centro contempla la presencia del francés, el italiano y el alemán, con una doble finalidad: por una parte la formación cultural y, por otra, la lengua con fines comunicativos ligados al interés diplomático. Se trata, seguramente, del

---

<sup>84</sup> Cf. Alfaro Amieiro, 1996

antecedente más importante en cuanto a la presencia de la enseñanza del francés en España.

En 1725 Felipe V funda el Real Seminario de Nobles como un anexo del Colegio Imperial. El nuevo centro surge, como su nombre indica, con el objetivo de formar a los hijos de la alta nobleza. En el plan de estudios del Seminario de Nobles se sigue contemplando la enseñanza del francés y también del italiano<sup>85</sup>. Los alumnos pueden optar, de forma voluntaria, a uno de los dos idiomas. Por otra parte, no debe olvidarse que la monarquía española, impulsa la difusión de la lengua y la cultura francesa. La contribución de la Compañía de Jesús a esta labor resulta ciertamente interesante ya que la metodología de los Jesuitas, conocida como *Ratio Studiorum*<sup>86</sup>, ofrece una concepción de la enseñanza con identidad propia y, en palabras de Margarita Alfaro "vinculada a la práctica de una metodología moderna para su época en la que se armoniza la actividad intelectual y la actividad verbal, dualidad inseparable para el aprendizaje de una lengua extranjera."(Alfaro Amieiro, 1996: 100).

A finales del siglo XVIII, los Jesuitas cuentan con más de 600 centros de estudios superiores en Europa, además de participar en la dirección de diversas universidades.

La orden religiosa de las Escuelas Pías, fundada por José de Calasanz a finales del siglo XVI, tiene la educación como uno de sus objetivos prioritarios. La primera escuela se crea en Roma el año 1597. Desde su fundación numerosos centros educativos se han extendido por todo el mundo, especialmente por Latioamérica. En 1677 se funda, en Barbastro, el primer colegio de los Escolapios en España.

José de Calasanz, siendo un gran pedagogo, teoriza muy poco. No deja redactada ninguna teoría de la educación como tampoco de la cuestión del método. Pero lo que sí extraemos de su actuación es que lleva a cabo una pedagogía de interesante utilidad política. José de Calasanz es uno de los primeros promulgadores de la necesidad

---

<sup>85</sup> El Seminario de Nobles se crea siguiendo el modelo francés del Seminario *Louis Le Grand*, dirigido también por la Compañía de Jesús, cuya tarea es la formar a los jóvenes de la nobleza francesa. Se crearon otros Seminarios de Nobles en Calatayud, Cordelles (Barcelona) y Valencia. Cf. *Gali* (introducción III), 1979: 44.

<sup>86</sup> Cf. *infra* el apartado Metodología del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.

de universalizar la educación dándole un carácter de obligatoriedad que imponga a los gobiernos a cumplir con dicho deber. También debe remarcarse el carácter formalmente democrático de su escuela. Concibiendo una escuela para todos, establece la posibilidad de que en sus centros se pueda cursar todas las enseñanzas, desde las primeras letras hasta la universidad. En cuanto a la segunda enseñanza, José de Calasanz intuye que la escuela exige una orientación profesional o separación de las vocaciones, por lo que establece unos estudios secundarios de humanidades paralelamente a otros estudios secundarios más breves de carácter comercial, fundamentados en la aritmética y el ábaco. De este modo, estamos ante unos centros educativos accesibles a las clases más necesitadas pero abiertos igualmente a las carreras liberales y profesiones de la clase media.

Las Escuelas del Ave María creadas en 1889 por el padre Manjón, constituyen una iniciativa sumamente significativa en el ámbito de la educación católica. Nos extenderemos un poco más en ella ya que su creación se produce en la época a la que se ha dedicado este estudio, es decir, una década después de la creación de la ILE. Andrés Manjón Manjón nace, en 1846, en Sargentos de la Lora (Burgos) y muere en Granada el año 1923. Procedente de una familia humilde, cursa, no obstante, estudios eclesiásticos y jurídicos y ocupa cátedras de Derecho en las universidades de Santiago y Granada. A pesar de tener una amplia cultura pedagógica, Manjón es primordialmente un hombre de acción. Las escuelas fundadas por él suponen un singular esfuerzo de renovación pedagógica bajo un prisma tradicionalista y eclesiástico. Se trata, en primer lugar, de atender a los pobres de las cuevas del Sacromonte granadino, pero la irradiación de esta iniciativa le hace alcanzar una importante expansión en España, extendiéndose incluso por países americanos. A partir de 1900, el padre Manjón redacta unas normas o consejos para la estructuración de las escuelas entre las que hallamos el objetivo de formar hombres *completos* sanos en cuerpo y alma. La educación debe dirigirse al ser entero: inteligencia, voluntad y sensibilidad.

Son los hombres completos los hombres sanos, inteligentes, laboriosos, honrados y perfectos; son hombres de tal manera formados que aspiran constante y enérgicamente a realizar los altos y nobles fines a que están destinados, subordinando a ello todas sus pasiones, intereses y acciones; [...] que estando sanos de cuerpo y alma y bien desarrollados, emplean sus fuerzas corporales y espirituales en bien propio y de sus semejantes; son

los hombres de hombría cuyas notas distintivas son la unidad, la sencillez y la constancia en el bien, que son ingenuos, sencillos, nobles veraces, consecuentes, justos, humanos, perseverantes y enérgicos. (Textos del Padre Manjón sobre educación y política educativa in *Historia de la Educación en España III*, 1989: 278-279).

Enemigo declarado de toda forma de liberalismo, el pensamiento pedagógico de Manjón posee, por extraño que parezca, importantes conexiones, por lo menos en cuanto a sus aplicaciones educativas y prácticas, con las de La Institución Libre de Enseñanza.

La educación tiene por base y fundamento la naturaleza del educando, y al hombre y a la naturaleza humana no se la reemplaza, sustituye ni desobedece, sino que se la respeta, dirige y perfecciona; el educador no es el suplantador de destinos y fines humanos, individuales ni sociales, sino un coadjutor de Dios en la obra magna de la perfección y regeneración de hombres y pueblos. (*Ibid.*: 279).

Hasta aquí, y teniendo en cuenta que a los pensadores de la ILE no se les puede tildar de agnósticos, observamos cierta confluencia de pensamiento. Veamos algunas de las características de las escuelas del Ave María: en ellas se educa al aire libre -en parte a causa de problemas económicos- con la voluntad de aprovechar la observación directa de la naturaleza y propiciar la actividad de los alumnos; se facilitan a los alumnos juegos y entretenimientos que conduzcan a algo práctico; se favorece el ejercicio físico; se lleva a cabo la educación mixta<sup>87</sup> y, por último se contempla el arte, la música y el dibujo como asignaturas importantes.

En cambio, en las escuelas del Ave María no se lleva a cabo la enseñanza de lenguas vivas. Deben desestimarse las influencias que puedan inyectar en el alma española el ateísmo galicano, el protestantismo inglés o el racionalismo germano. En este punto estamos en el polo opuesto a las ideas de la ILE. Manjón se niega a

---

<sup>87</sup> Postura extraña el medio eclesiástico, pero en este caso forzada por la situación real. Las hermanas mayores acompañaban a sus hermanos y ya se quedaban en la escuela. A pesar de educarse conjuntamente los objetivos perseguidos en la educación de la mujer eran distintos: “La proximidad... hace que cada sexo corrija sus defectos por las virtudes del opuesto...” (Manjón, *Pensamiento del Ave María*), ello supone una preparación para la sociedad donde conviven hombres y mujeres. “Importa más educar bien a la mujer que al hombre, porque a éstos es su madre quien los forma.” (Manjón, *Discurso en Granada* 1897: 11). Según Ivonne Turín, esa idea es característica de los medios eclesiásticos de la época en España y también en Francia. No se educa a las mujeres por ellas mismas sino porque serán madres y porque constituyen un medio de influencia.

considerar la libertad de pensamiento como una base de la pedagogía. La educación debe ser orientada a fines religiosos bajo la moral cristiana, unida a la visión tradicionalista de la patria española.

Por último, creemos que vale la pena destacar el concepto de *coeducación* que tiene Manjón: "Hay que entender que la educación es una obra común, que es obra de cooperación; y a esto damos el nombre de coeducación."

Yo quiero que todos los coeducadores se entiendan y se ayuden, para que el gran edificio de la educación individual y social no se venga por sí mismo al suelo, pues sin cooperación no hay educación posible. [...] Si tres destruyen lo que hacen otros tres, los seis trabajan en balde. (*Ibid.*: 282).

Este llamamiento a la cooperación en la educación como tarea de todos nos parece sumamente interesante. Por ello Manjón, en el siguiente texto, denuncia también la falta de medios en las escuelas, al mismo tiempo que se une de nuevo a los postulados de la enseñanza activa:

En este sentido sobran quizá libros en algunas Escuelas y faltan instrumentos, hay salas y faltan campos y talleres, se prodiga la palabra y se escatima la experiencia y el hecho, hacemos quizá papagayos y no hombres que piensan; producimos charlatanes que peroran y escriben y no hombres que trabajen, oren y mediten; acaso enseñamos el quijotismo o la manía de aventuras y batallas, y no adiestramos para la conquista de la hogaza mediante la batalla de inteligente trabajo. (*Ibid.*: 301).

### **I.5.1.2. Centros privados laicos (establecimientos libres de enseñanza)**

Nos ocuparemos ahora de los centros escolares puestos en marcha por iniciativas privadas y administrados por las mismas. En este ámbito se encuentran los centros de la Institución Libre de Enseñanza<sup>88</sup>, las academias de enseñanza privadas, -iniciadas en la segunda mitad del siglo XVIII-<sup>89</sup> así como los centros provenientes

---

<sup>88</sup> Cf. Capítulo II

<sup>89</sup> Cf. Fernández/Suso, 1999: 64.

del extranjero como el Liceo Francés o los centros de la Alianza Francesa.

El Liceo francés, creado por el Estado francés a principios del siglo XX, sigue el programa escolar vigente en el sistema educativo francés. En primera instancia se crea para dar educación a los hijos de los franceses que residen en España, pero en realidad también acoge a los estudiantes españoles.

La Alianza francesa, se funda en París, el año 1883 con el nombre de "Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger", bajo la protección de Paul Cambon y de Pierre Foncin, con el objetivo de difundir la lengua y la civilización francesas en el mundo. En 1884 el consejo de administración de la Alianza francesa se instala en París. Forman parte del consejo nombres ilustres como: Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan, Jules Verne, Armand Colin, entre otros. Ese mismo año, Barcelona acoge la primera Alianza francesa de Europa. La red de centros se extiende rápidamente por España. Paralelamente, la expansión se dirige a América y África, llegando a Asia en 1889. Desde entonces, sin tener en cuenta el período de crisis que provocara la Segunda Guerra Mundial, el número de estudiantes de la Alianza ha ido aumentando en su red mundial de centros.

El Instituto francés, depende directamente de la Administración francesa y es creado con la finalidad de enseñar francés, como segunda lengua, y de extender la cultura francesa en España. El Instituto Francés de Madrid se inaugura oficialmente el 26 de marzo de 1913. En él pueden realizarse cursos prácticos (explicación de textos clásicos, pronunciación, vocabulario y gramática) y cursos de lengua, literatura y civilización francesas. En el discurso inaugural pronunciado por M. Jules Steeg se recalca lo siguiente:

...Dans l'échange intellectuel qui s'organise entre les peuples, la grande règle à observer doit être celle qui préside aux conventions internationales, où chacune des parties contractantes a le droit de recevoir l'équivalent de celle qu'elle accorde...<sup>90</sup>

### La Mutua Escolar Blanquerna.

La Mutua Escolar Blanquerna es la sucesora, en el campo de la enseñanza privada, de la que fuera la Escuela Graduada de la

---

<sup>90</sup> Cf. Alfaro Amieiro, 1992: 86.

Mancomunitat de Cataluña, a su vez producto de la transformación de la que había sido la Escuela Montessori, primero bajo el régimen de la Diputación de Barcelona y posteriormente de la Mancomunitat. Su creación se debe a la organización de una mutua de padres, solidarizados en una obra común, y constituidos en una cooperativa. La condición de mutualistas es adquirida por los padres o responsables de los alumnos mediante el pago de una cuota mínima, global y única de 250 pesetas.<sup>91</sup> La junta de dicha mutua nombra a Alexandre Galí asesor general técnico de la Mutua Escolar Blanquerna en septiembre de 1924. Ese es el primer año de actividad de la institución. El crecimiento de la escuela Blanquerna será espectacular durante los años de su existencia. Si el curso 1924-25 se inicia con 154 alumnos, en 1936 son 650 los alumnos matriculados.

La estructura pedagógica de la Escuela presenta el siguiente cuadro. Una sección de párvulos -rigurosamente montessoriana-dividida en dos grados; una sección elemental de cuatro grados -el último de ellos repartido en dos para atender de forma especial a los chicos y chicas que harían bachillerato-; la sección denominada de comercio e industria con un plan de estudios de cuatro años; y un grupo destinado a constituir la escuela superior de chicas con un plan también de cuatro años. Los alumnos ingresan en la escuela de pequeños y van subiendo hasta las clases superiores de modo que, poco a poco, el centro se va haciendo una clientela propia, acorde naturalmente a las líneas del mismo. El alumnado procede de la clase media, muchos comerciantes, algunos industriales y principalmente gente de carreras liberales -médicos, arquitectos, ingenieros...-.

A Blanquerna el mestre Galí ofería als fills d'una burgesia liberal catalanista una formació cultural i humana de gran qualitat. (Miguel Siguan, "Estudiant de batxillerat" in *Institut Jaume Balmes* 1995: 154).

En cuanto a las orientaciones pedagógicas de la Escuela Blanquerna debemos situarlas en una posición esencialmente renovadora de la enseñanza, sin embargo su inspirador, Alexandre Galí, se manifiesta contrario a una ruptura radical con el sistema de enseñanza establecido, procurando salvar de éste todo aquello que pudiera ser útil y adaptándose, en líneas generales, a los planes educativos más comunes con el fin de evitar al alumno un desfase respecto a la sociedad y el sistema que le rodea. No obstante, la investigación pedagógica siempre está presente en el proceder de Blanquerna donde el principio fundamental es el reconocimiento del

---

<sup>91</sup> Cf. Galí, llibre II, 1979: 156 y ss.

derecho del niño a vivir y ser él mismo, considerando que por encima de ese derecho no hay ninguno más, es decir, que la incorporación del niño a la sociedad constituida no implica la abdicación de su propia personalidad. En el centro se lleva a cabo la coeducación y también la enseñanza religiosa a cargo de diversos sacerdotes. Uno de los objetivos de Blanquerna es la vinculación de la escuela a la sociedad real en la que el niño vive y en la que éste deberá moverse e intentar mejorar en un futuro.<sup>92</sup>

### La Escola de Mestres

Creada en 1906 por Joan Bardina para la formación de maestros, es un centro surgido de la iniciativa de este profesor, licenciado en Filosofía y Letras, cuyas inquietudes por la pedagogía le llenaron de proyectos encaminados a la modernización de la misma en nuestro país. Dos años antes, en 1904, Bardina -uno de los pioneros en la introducción de l'Escola Nova en Cataluña- había iniciado la Academia de Pedagogía Catalana entrando en contacto con Prat de la Riba, quien apoyará plenamente su proyecto de la *Escola de Mestres*. Los principios pedagógicos que presiden la acción de Bardina se fundamentan en que el punto pedagógicamente clave es la preparación del maestro como persona.

...On és, doncs, la pedagogia? On són les qualitats que necessita el mestre? On són els consells per a exercir bé la professió? En Bardina no hi ha pensat tan sols, ell no veu el mestre, ell només veu l'home, com si cregués que per a ésser mestre, més que per a cap altra professió, n'hi ha prou que l'home sigui dins la seva vocació essencialment home, home complet... (Galí, llibre II, 1979: 90)

En el programa de la *Escola de Mestres* se realizan actividades potenciadoras de la convivencia, se destierra la explicación y se usa el diálogo entre profesores y alumnos. Estos últimos gozan de gran libertad y organizan diversas actividades y talleres en la escuela fuera del horario de clases. Es un centro donde se lleva a cabo la coeducación y se realizan excursiones periódicamente, favoreciendo el ejercicio físico y las actividades al aire libre. Por otro lado, el plan de estudios -de seis años de duración, el doble de lo que sucede en los programas oficiales- contempla la enseñanza del francés dentro de los estudios generales. A su vez, en el quinto curso, existe la posibilidad de cursar alemán o inglés.

<sup>92</sup> Respecto a la enseñanza de las lenguas vivas en dicho centro cf. el apartado Metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares españoles de Segunda Enseñanza.

## El Instituto Internacional de España

A pesar de los logros conseguidos por las revoluciones liberales en España durante el siglo XIX, la situación de la mujer sigue llena de prejuicios y discriminaciones durante la casi totalidad del siglo. La realidad psicológica posee más fuerza que la ideológica. Por ello, las cuestiones femeninas son secundarias puesto que la mujer tiene escasa o nula presencia social y profesional.

No obstante debe destacarse la labor de Fernando Castro en la promoción de la educación femenina durante los años que siguieron a 1868, labor que desgraciadamente no tendría continuidad. Es necesario esperar al Congreso Pedagógico de 1892 para que Concepción Arenal reanude la cuestión de la educación femenina, del mismo modo que lo hace Cossío. Arenal denuncia que se exige mucho a la mujer, obligándola a cumplir con sus deberes, pero se cuida poco el reconocer sus derechos. Esta autora intenta persuadir a sus contemporáneos de que la educación a la mujer tendrá repercusiones en la mejora de la sociedad. Todo ello acaba por desembocar en el tema de la coeducación. Sin embargo la hostilidad es todavía muy grande y acompañada a menudo de la pasividad de las propias mujeres, excesivamente acostumbradas a la situación establecida.<sup>93</sup>

En ese contexto, el Instituto Internacional, fundado por Alice Gordon Gulick en 1877, constituye un centro pionero en la educación femenina de nuestro país. El matrimonio Gulick llega a España en 1871 procedente de Estados Unidos y funda una misión protestante en Santander<sup>94</sup>. Alice Gordon no tarda mucho en darse cuenta de la precaria situación de la educación de la mujer en España y decide dedicarse activamente a ésta. Con ese objetivo funda un pequeño internado de chicas en su propia casa de Santander, origen de lo que más tarde se convertiría en el Instituto Internacional. Así pues, dicho centro educativo posee un origen protestante y norteamericano. En 1892 el Instituto Internacional se establece oficialmente como entidad educativa independiente de las misiones protestantes. El colegio se traslada a San Sebastián. Allí recibiría alumnas de toda la Península y de otros países, contando con la colaboración de profesoras graduadas en *colleges* femeninos del Este de los Estados Unidos.

---

<sup>93</sup> El curso 1910-11 fue fundado el Instituto de Barcelona para la segunda enseñanza de la Mujer, bajo la protección del Ayuntamiento y por iniciativa del partido radical. Uno de sus fundadores fue Hermenegildo Giner de los Ríos, hermano de Francisco Giner y colaborador de la ILE. *Cf. supra* el apartado La instrucción pública.

<sup>94</sup> La constitución de 1869 había proclamado la libertad de culto en España.

A causa de la guerra entre los Estados Unidos y España, iniciada en abril de 1898, el centro se traslada a Biarritz y permanece en Francia hasta 1903, año en que el colegio del Instituto se traslada definitivamente a Madrid. Desde sus inicios en San Sebastián existe una importante relación entre el Instituto Internacional y Francisco Giner, Gumersindo Azcárate y Cossío, pero la influencia del grupo de la Institución sobre el Instituto Internacional se intensifica a partir de la llegada de éste último a Madrid. No olvidemos que el Instituto Internacional adopta métodos de enseñanza modernos en la misma línea que los centros educativos de la Institución Libre de Enseñanza, evidenciando su espíritu de tolerancia como lo demuestra el hecho de que chicas católicas y protestantes compartan alojamiento y estudios. Ambos centros están inspirados por una fe religiosa fuera de la ortodoxia católica y tienen una fe máxima en la educación, vista, a su vez, como medio de regenerar y modernizar el país.

Por otro lado, y desde la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1907<sup>95</sup>, la colaboración del Instituto Internacional con esta última será muy intensa. José Castillejo, como secretario de la JAE, pide al Instituto su cooperación para dar alojamiento a los participantes en los cursos de verano para extranjeros creados por la Junta. De este modo se comparten los locales e instalaciones y las profesoras americanas del Instituto Internacional darán clases de inglés y literatura inglesa a los alumnos del Instituto-Escuela, además de ayudar en juegos, actividades educativas, excursiones organizados por la Residencia. Por otro lado, el Instituto se encarga del internado de niñas del Instituto-Escuela. A partir de 1918 el Comité del Instituto de Boston -del que dependía el Instituto Internacional de España- firma un documento de renovación de contrato con la Junta a través del que se confirma la integración del Instituto Internacional en dos de los proyectos de la JAE: la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela. La colaboración se hace cada vez más intensa con la idea de combinar las fuerzas españolas con las americanas. El intercambio cultural está servido.

En 1925 se establece la Residencia para mujeres que realizan sus estudios en Madrid, dirigida por María de Maeztu. Desde entonces, el Instituto Internacional y la Residencia de Señoritas organizan cursos de laboratorio de química, o cursos para preparar bibliotecarias y archiveras.

---

<sup>95</sup> Cf. *infra* el apartado La Junta para la Ampliación de Estudios.

## Las Escuelas Nacionalistas

En las escuelas de las zonas bilingües de España los alumnos deben enfrentarse a la paradoja de iniciar sus estudios en una lengua diferente de la materna, lo cual da lugar a una situación, a menudo, conflictiva ya que el niño no conoce otra lengua que la materna. Así pues, el bilingüismo aparece en las escuelas vascas, gallegas y catalanas por necesidad práctica.

En primer lugar veamos la situación en Cataluña donde en 1880 tiene lugar el primer congreso catalanista y en 1892 se redactan las Bases de Manresa que constituyen el primer proyecto político catalán. La lengua de enseñanza en los centros educativos se convierte en un tema primordial. Aparecen libros bilingües en catalán-castellano además de libros exclusivamente en catalán para algunas materias en las escuelas, tales como: las buenas costumbres o lecturas varias. Durante el Congreso Pedagógico de Barcelona, celebrado en ocasión de la Exposición Universal de 1888, se aboga por el bilingüismo en la escuela. Agustí Rius i Borrell, maestro barcelonés y vicepresidente de dicho congreso, inspira una de las ponencias cuyo título es: *En las provincias del Norte y del Este de España donde no es nativa la lengua castellana ¿qué procedimientos deben emplearse para enseñarla a los niños?* Rius publica ese mismo año su: *Tratado de educación escolar* que tiene gran trascendencia, siendo utilizado como libro de texto en las Escuelas Normales. Veamos algunas de las conclusiones de esa obra:

...En vista de lo cual diré, en resumen que a nadie se le ha de hablar en una lengua que no sabe, y que si pedagógicamente se tiene por absurdo dirigirse a los niños en un lenguaje propio de los hombres, más absurdo es emplear un idioma que no han oído nunca; por lo cual se ha de instruir a la niñez en su lengua materna, lo que no excluye que se le enseñe otra, la oficial de la nación, antes al contrario, el estudio comparativo de las dos lenguas es otro poderoso recurso pedagógico. (Agustí Rius i Borrell, *Tratado de educación*, citado por Galí, *llibre I*, 1979:118)

La reivindicación así planteada tiene en Cataluña una figura clave: Francesc Flos i Calcat. Éste propone, en la Asamblea catalanista de Reus (1893) la creación de un patronato que proteja y coordina un movimiento que está naciendo: el movimiento de Escuelas Catalanas. En 1898 tiene lugar la creación del *Col·legi Sant Jordi*, constituyéndose como primera escuela catalana. Desde ese momento, y hasta la guerra civil, las escuelas catalanas van proliferando, amparadas por la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (APEC), cuyos socios, a través de la aportación de sus

cuotas, dan el soporte a la creación de las mismas, así como a la creación de una editorial que se ocupe de la traducción de los libros de texto. La APEC consigue sostener la cátedra de Lengua Catalana en las escuelas Normales y, además, pensiona a maestros para la realización de estancias en Europa -Instituto Rousseau, Congreso de Bilingüismo de Luxemburgo y de Educación Nueva en Ginebra-. Por otro lado promueve las colonias de verano para los alumnos de la Escola Catalana. Paralelamente, tiene lugar en Valencia un movimiento escolar nacionalista de características similares. En 1921 se crea la Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana (APEV).

Por último, en el País Vasco el proceder es distinto al de Cataluña y Valencia. La cuestión nacional no contempla al principio la reivindicación de la lengua. Como consecuencia, el movimiento de la escuela vasca no surge en un primer momento. Sin embargo, en 1904, la Liga Floral Autonomista de San Sebastián, en su reivindicación fiscal y administrativa, reclama la autonomía en materias como la educación. De este modo, en 1911, la Junta de Patronato de Escuelas Vascas crea, en Bilbao, la primera *ikastola* y se reparten los primeros libros de lectura bilingüe. Sin embargo, con la llegada de la dictadura de Primo de Rivera, tales proyectos -como los de las otras zonas bilingües- quedan paralizados, volviéndose a reiniciar, posteriormente, durante los años de la Segunda República.

### Las Escuelas Racionalistas de Ferrer i Guardia

...Un plan conjunto de educación racional ya es posible, y en escuelas tales como las concebimos pueden los niños desarrollarse, libres y dichosos, según sus aspiraciones. Trabajaremos para perfeccionarlo y extenderlo... (Francisco Ferrer i Guardia, in *Historia de la educación en España*, III: 369)

La Escuela Moderna, fundada por Ferrer i Guardia, nace en Barcelona, en 1901 y se extiende hacia otras zonas del país con bastante rapidez. Al cabo de cinco años de su creación, funcionan entre sesenta y setenta escuelas racionalistas en toda España.<sup>96</sup> Sin embargo, el gobierno las cerrará todas en 1906 al relacionarse a Ferrer i Guardia con los autores del atentado anarquista que tiene lugar ese mismo año contra Alfonso XIII. Francesc Ferrer i Guardia es fusilado en 1909, como consecuencia de los hechos de la Semana

---

<sup>96</sup> Cf. Navarro Ramón, 1998: 226.

Trágica de Barcelona. No obstante, las escuelas racionalistas, conocidas también como escuelas anarquistas, seguirán existiendo. En los años veinte se extienden por Cataluña, Valencia, Andalucía, Galicia y Asturias. Posteriormente, en la época de la Segunda República su presencia aumenta gracias a la Federación de Escuelas Racionalistas de Cataluña, fundándose incluso la Escuela Normal de Maestros Racionalistas en Barcelona.

En la Escuela Moderna, fundamentada en los principios positivistas, se hace hincapié en el papel de la ciencia y de la razón, se lleva a cabo la coeducación, se preconiza el ateísmo y la idea monárquica es fuertemente criticada. En una actitud netamente anticlerical, el cristianismo es considerado como claro obstructor del progreso, por su apoyo al absolutismo y consecuente justificación de la desigualdad social. Estas son las palabras de Ferrer valorando la educación oficial en España:

...No se extrañe pues que semejante educación no tenga influencia alguna sobre la emancipación humana. Lo repito, esa instrucción no es más que un medio de dominación en manos de los directores quienes jamás han querido la elevación del individuo, sino su servidumbre, y es perfectamente inútil esperar nada provechoso de la escuela de hoy día... (*ibid.*: 374)

El ideal de Ferrer y Guardia es servirse de la escuela como medio para llegar a la emancipación moral, intelectual y económica de la clase obrera. Una visión de la educación que se sitúa en el polo opuesto respecto a la escuela tradicional. Esta última, en la óptica de Ferrer, es gestionada desde el seno de una sociedad capitalista y en ella la religión invade los programas educativos con el objetivo de modelar la mente del niño para la sumisión. La alternativa de las escuelas racionalistas se halla resumida en las siguientes palabras de Ramón Navarro:

...Frente a la religión, la ciencia que enseña el origen del Universo, el origen del ser humano como descendiente del mono; frente a la creencia de la divinidad, el ateísmo liberalizador, que sacude las cadenas de los dogmas eclesiásticos y permite a la razón buscar y hallar la verdad libremente. (Navarro, Ramón, 1998: 217)

Por otro lado, ante la imposibilidad de utilizar los manuales de enseñanza corrientes, se funda el Centro de Publicaciones de la Escuela Moderna, con la función de proporcionar los textos apropiados a sus ideales educativos. Puesto que los anarquistas creen en la necesidad de volver las miradas hacia la Naturaleza, ya que en ella no existe el envilecimiento social, tienden a adoptar

métodos empíricos en la educación por lo que son habituales las excursiones y visitas. En el Boletín de la Escuela Moderna se observa que muchos de los consejos pedagógicos proceden de Francia: A. France, Viollet-le-Duc, P. Robin y E. Reclus, entre otros, son autores referenciados a menudo en dicho boletín.

### **I.5.2 Centros estatales**

Se trata de los centros públicos administrados por el Estado, por tanto dependientes del Ministerio de Fomento durante el último tercio del siglo XIX y del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, a partir de 1900.

Nos situaremos en 1845, año de la entrada en vigor del plan de estudios conocido como Plan Pidal por el cual son creados los Institutos provinciales de Segunda Enseñanza<sup>97</sup>. En dicho plan de estudios se contemplaba la enseñanza del francés, como materia optativa. A título de ejemplo, observemos las materias enseñadas en el Instituto Provincial de Barcelona entre los años 1845 y 1857: Gramática, Doctrina Cristiana, Historia del Antiguo y Nuevo Testamento, Ritos Romanos, Mitología, Retórica y Poética, Matemáticas, Autores Clásicos Latinos y Españoles, Geografía e Historia, Elementos de Física y Química, Psicología y Lógica, Ética, Historia Natural y Lenguas Francesa e Inglesa.<sup>98</sup> Unos años más tarde, en el cuadro de asignaturas del Instituto provincial Jaume Balmes de Barcelona correspondiente al curso 1862-63, se contempla la enseñanza del francés, en quinto curso de los Estudios Generales, todos los días de la semana. A su vez, en los Estudios de Aplicación se ofrece la lengua inglesa y la lengua italiana en días alternos.

Posteriormente, a partir del reglamento de 1857, con la aprobación de Ley General de Instrucción Pública -la conocida Ley Moyano-, cada provincia posee una Junta de Instrucción Pública encargada del sostenimiento de las escuelas e institutos, mientras que la Enseñanza Universitaria corre a cargo del Estado. En el apartado dedicado a la Instrucción Pública hemos explicado con más detalle el funcionamiento de los centros y las instrucciones ministeriales, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas vivas.

<sup>97</sup> Cf. el apartado La Instrucción Pública en España.

<sup>98</sup> Cf. Institut Jaume Balmes, 1995: 15.

Por otro lado, el año 1924 los Institutos Generales y Técnicos pasaron a denominarse Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza.

### La Escuela Central de Lenguas de Madrid.

Se trata de un centro creado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en diciembre de 1910, y que inicia su funcionamiento en enero de 1911. Durante años, la Escuela Central de lenguas de Madrid será el único centro oficial en España dedicado específicamente a la enseñanza de las lenguas vivas. El plan de estudios contempla una duración de cuatro cursos escolares. En el primer curso se realizan actividades sobre vocabulario y fonética, adoptando para ello el Método Directo. Gracias a esta acción metodológicamente pionera, los principios del Método Directo son introducidos oficialmente en España. El segundo y tercer curso de la Escuela Central de Lenguas están dedicados a la gramática y, por último, se ofrece un cuarto curso como un año de estudio complementario, dedicado a la especialización -correspondencia mercantil, tecnología industrial, etc.-, o bien a la profundización de la lengua y la cultura francesa. Entre los años 1911 y 1915 las lenguas más enseñadas son el francés, el inglés y el alemán, pero posteriormente se ampliara el número de lenguas, incluyendo, el español para extranjeros, el árabe, el italiano, el portugués e incluso el esperanto.<sup>99</sup>

El curso de Ampliación ofrecido por la Escuela Central de Idiomas sirve durante muchos años como preparación a los profesores de lenguas vivas, en ausencia de la creación de la Licenciatura de Filología Moderna en España. Esta última tiene lugar en 1932, pudiéndose cursar en las universidades de Madrid y Barcelona.

### **I.5.3. Centros municipales**

La ley Moyano otorga al municipio la obligación de dar local a las escuelas de primera enseñanza además de ocuparse de su conservación y mantenimiento. Cada ayuntamiento debe sufragar los sueldos de los docentes y facilitarle los gastos para una casa-

---

<sup>99</sup> Cf. Morales, 2003: 64-67 y Vivero, 1992: 94-95

habitación.<sup>100</sup> En general, la realidad educativa se manifiesta de forma precaria al habilitarse locales en penoso estado destinados a la enseñanza. Del mismo modo, los maestros reciben su sueldo con muchas irregularidades. No obstante, en el caso de Madrid y Barcelona, por ejemplo, los respectivos ayuntamientos muestran mayor interés hacia la educación. Por ese motivo, sus iniciativas se ven algo contrariadas cuando por la R.O. de 26 de octubre de 1901, firmada por el ministro Romanones, el Estado pasa a asumir los gastos derivados del sueldo de los maestros. Con ello las escuelas públicas municipales dependerán ahora de la Administración estatal, limitando la posibilidad de intervención de los ayuntamientos en materia educativa. No obstante, en dichos municipios, acabará por redactarse una legislación intermedia que permitirá la creación, en ambas ciudades, de sendos Patronatos escolares.<sup>101</sup> Se trata de un órgano mixto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y del Ayuntamiento, que permite a este último seguir interviniendo directamente en cuestiones educativas. El Ayuntamiento de Barcelona crea diversos Grupos Escolares de cuya organización régimen y funcionamiento se encargará el Patronato escolar. - Baixeras, la Farigola, Baldiri Reixach, Per Vila, Les Corts, Lluís Vives, Institut-Escola...<sup>102</sup>-

... No eren escoles sumptuoses, eren unes escoles sanes y de qualitat; ni eren tampoc, de cap de les maneres, elitistes, ja que eren públiques; fins i tot es donava la paradoxa, ben sovint, de famílies que portaven els seus fills a col·legis de pagament i aquests no comptaven amb tanta infraestructura i condicions com els de la xarxa municipal. ( Domènech, 1995: 305)

En los Grupos escolares se lleva a cabo un proyecto pedagógico global regido por un sentido ecléctico en cuanto al método de aplicación, pero basado fundamentalmente en la escuela activa. Sin embargo, tan sólo en algunos de los Grupos funciona el régimen de coeducación en todos los niveles educativos. En cuanto a los libros de texto, se suelen utilizar los editados por el propio Patronato escolar, en coherencia con las nuevas orientaciones pedagógicas. Asimismo la evaluación se realiza de forma continua, rechazando los exámenes al estilo tradicional. Se trata de centros escolares que llevan a cabo una formación moral laica cuyo objetivo final es el de formar buenos ciudadanos mediante una vía participativa y de representatividad, procurando que la escuela trascienda fuera de su

<sup>100</sup> Cf. el apartado La Instrucción Pública en España.

<sup>101</sup> El Patronato escolar de Barcelona fue disuelto en 1924 como consecuencia del régimen político dictatorial, siendo reinstaurado en 1930 siendo ministro Elías Tormo.

<sup>102</sup> Integrado al Instituto-Escuela, funcionaba un Grupo escolar con su mismo nombre.

espacio físico, creando lazos entre el centro escolar y el entorno familiar y social.

El Ayuntamiento no tiene competencias para crear escuelas de enseñanza primaria pero sí de educación especial o de formación profesional. De este modo, en 1910 se aprueba la construcción de la Escola del Bosch en el parque de Montjuich, centro creado para los niños débiles físicamente y concebido como una escuela-sanatorio.<sup>103</sup> Se trata de la primera escuela al aire libre creada en el Estado español.<sup>104</sup> En este centro escolar se aplican la mayoría de principios pedagógicos de las *Écoles Nouvelles* -establecidos por Adolf Ferrière<sup>105</sup>-, inspiradores de la *Escola Nova*.

Por otra parte, ese mismo año, Barcelona se convierte en la primera ciudad española en fundar un Centro Femenino de Segunda Enseñanza. El Ayuntamiento de la ciudad subvenciona este ensayo, con la posterior colaboración del Estado. Hermenegildo Giner de los Ríos, catedrático de Psicología, Lógica y Ética con Rudimentos de Derecho en el instituto Jaime Balmes de Barcelona, hermano del institucionista Francisco Giner de los Ríos y colaborador de la ILE, es su creador. Emiliano Martínez Otazo escribía en 1924 las siguientes palabras, referidas a Hermenegildo Giner de los Ríos.

...Además de esto, desarrolló iniciativas personales en beneficio de Barcelona, que son públicas, y él fue quien trabajó y obtuvo la creación de la cátedra de derecho catalán en nuestra Universidad literaria.

Obra suya fue también la creación del Instituto de 2<sup>a</sup> enseñanza para la mujer, que es el único que existe en España, y que actualmente se halla convertido en una Institución de cultura admirable. Consiguió al principio de su implantación una subvención de seis mil pesetas de nuestro Ayuntamiento, año 1910, y con ella que estrictamente alcanzaba para 24 matrículas, empezó a funcionar el Instituto, dando todos los catedráticos gratuitamente la clase por atención a él. Actualmente vive con las subvenciones del Estado y del Ayuntamiento, (aumentada) y cuenta ya con más de 350 alumnas. (Martínez Otazo, 1924: 27).

---

<sup>103</sup> Se crearon otros centros de características similares como la Escola del Mar, situada en el barrio marítimo de la Barceloneta, que comenzó a funcionar en 1922. Los alumnos eran seleccionados previa inspección médica, según el grado de afección que padecieran. En este caso se trataba de una experiencia de cooperación médico-pedagógica.

<sup>104</sup> Cf. Doménech, 1995: 349

<sup>105</sup> Adolf Ferrière: educador suizo que preconiza el ideal de la Escuela Activa.

### I.5.4. Centros de los gobiernos autonómicos

#### La Escola Nova

En Cataluña, el movimiento de la Escola Nova surge de forma espontánea durante el primer tercio del siglo XX. Se trata de un colectivo de maestros innovadores que encontrarán rápidamente el apoyo de la Diputación de Barcelona, la *Mancomunitat* de Cataluña, el Ayuntamiento de Barcelona y la *Generalitat* de Cataluña, ya sea con plena independencia o bien en colaboración con el Estado. Gracias a ello, se fundan numerosas escuelas acordes a un nuevo concepto de enseñanza -denominado también activo o funcional- que se extiende por Europa y Estados Unidos desde finales del siglo anterior. El niño pasa a ser el centro del proceso educativo, en un ambiente de respeto, libertad y actividad. El aprendizaje debe partir del conocimiento psicológico del alumno en relación con su edad. El alumno desarrolla activamente su propia educación, conducido por el profesor que pierde así el papel autoritario de la enseñanza tradicional.

Este impulso de renovación pedagógica, que se manifiesta tanto en los centros autonómicos como en las iniciativas privadas, debemos distinguirlo del movimiento de las escuelas nacionalistas que se ha expuesto anteriormente. El primero se mueve esencialmente por motivaciones pedagógicas, mientras que el segundo posee unas ambiciones principalmente catalanizadoras. En opinión de Alexandre Galí, ambas tendencias hubieran podido complementarse mejor si la *Escola Nova* hubiera tenido en cuenta los aspectos genuinos de la catalanidad y la Escuela Nacionalista hubiera perfeccionado sus instrumentos pedagógicos. Con todo, vale la pena señalar el impulso que toma la renovación pedagógica en Cataluña -cuyos representantes pasan a la acción directa de forma múltiple y diversa-, contando con el soporte de las corporaciones públicas que acogen el movimiento de renovación y le dan posibilidades de expandirse.

La *Mancomunitat* de Cataluña funda un centro escolar metodológicamente innovador. Se trata de Escuela Graduada de la *Mancomunitat* producto de la transformación de la que había sido la Escuela Montessori <sup>106</sup> iniciada por la Diputación de Barcelona. El acuerdo de creación de esta última se había firmado el 3 de mayo de 1914, produciéndose la abertura real del centro el 23 de febrero de 1915. A su vez, la *Generalitat* de Cataluña gestionó el *Institut-Escola*

---

<sup>106</sup> Cf. *supra* la introducción al apartado I.5 Tipos de centros escolares.

de Barcelona, un proyecto educativo inspirado en el Instituto-Escuela de Madrid, pero que sin duda adquirió una personalidad y unas directrices propias.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Cf. *infra* el apartado II.5.1 El Institut-Escola de Barcelona.

## I.6. Metodología de la enseñanza del francés en los distintos tipos de centros escolares españoles de Segunda Enseñanza

### Introducción

En el presente apartado realizaremos un breve análisis de la metodología de la enseñanza del francés adoptada en los distintos tipos de centros escolares españoles, centrándonos en el ámbito de la Segunda Enseñanza. Con este fin, hemos acudido a diversas fuentes: en primer lugar, se han consultado los manuales y los programas que hemos podido encontrar de cada centro, analizando su contenido, la distribución del mismo, las orientaciones metodológicas e ideas expresadas por los propios autores, así como la progresión de las lecciones; por otro lado, hemos extraído el contenido de memorias y discursos inaugurales de cursos escolares, en lo referente a la enseñanza de las lenguas vivas; también se han buscado artículos publicados en revistas pedagógicas referidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por último, hemos recogido el testimonio oral de archiveros y antiguos alumnos que nos han contado sus recuerdos y explicado cómo se desarrollaban las clases de francés en aquella época en sus centros respectivos.

Par facilitar la comprensión de las explicaciones que siguen hemos elaborado un pequeño vocabulario de referencia:

Composición: se trata de ejercicios de redacción.

Crestomatía: libro de trozos escogidos de autores modelo.

Fonotecnia: libro que da claves de pronunciación y ofrece ejercicios de lectura y gimnasia fonética.<sup>108</sup>

Lexicofonografía: libro que presenta ejercicios de lectura con transcripción fonética y traducción interlineal.<sup>109</sup>

Modismo o idiotismo: giro o manera de decir en francés que difiere del buen uso del idioma español para expresar un mismo pensamiento.

Ortoepía: libro de trozos escogidos de autores para la práctica de la pronunciación. Contiene explicaciones sobre sonidos, acentos, *liaison*, etc.

Tema: texto para la aplicación gramatical de lo estudiado en una lección.

Traducción directa: procediendo del francés al español.

<sup>108</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 7, Lacome, Carlos (1901): *Fonotecnia francesa*.

<sup>109</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 6, Carreras Roure, Juan de Dios (1911): *Lexifonografía Francesa*.

Traducción gramatical: expresa las ideas y los pensamientos del texto, sin faltar al mecanismo del idioma, pero sin alterar el sentido gramatical del texto.

Traducción inversa: procediendo del español al francés.

Traducción libre: hace completa abstracción de las formas gramaticales, fijándose sólo en la exacta interpretación de las ideas y de los pensamientos del texto.

Traducción literal: vierte, una a una, todas las palabras del original.

Traducción: entendida como actividad social pudiendo operar como objetivo didáctico en sí (competencia interpretativa).

Versión: texto para su traducción como procedimiento para la consecución de unos objetivos didáctico-lingüísticos.

## **Centros privados religiosos**

### Las Religiosas del Niño Jesús (*Damas Negras*)

La hermana Maria Assumpció Brandoly Montanyès comenzó como alumna en la Escuela del Niño Jesús de Barcelona el año 1928. Recuerda que, en general, en las clases de primaria siempre había una hermana francesa, además de la profesora. En aquel entonces, la lengua vehicular de enseñanza era el castellano, sin embargo, todo el ambiente del centro estaba impregnado de la cultura y la lengua francesa. Por ejemplo, los saludos se hacían habitualmente en francés; la Historia Sagrada *-Histoire Sainte-* se explicaba y aprendía en francés; se cantaban muchas canciones francesas y, por último, se estimulaba el uso de dicha lengua con acciones del siguiente tipo: durante el recreo se pedía a las alumnas que jugaran en francés, dándoles un colgante que debía pasar de unas a otras cada vez que una de ellas hablara castellano o catalán. La que se quedaba con el colgante al final del recreo, tenía menos nota en lengua francesa.

Toda la cultura religiosa, incluso las oraciones, se enseñaba en francés, además, los libros que se daban a las alumnas como premio a su trabajo escolar, eran también franceses. Así pues, dadas las características del centro, se trataba de un ambiente donde la esfera cultural estaba netamente marcada por la de aquel país, lo cual facilitaba y completaba el aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la forma de enseñar el francés en el centro escolar de las *Damas Negras*, Maria Assumpció Brandoly nos cuenta como en las clases se trabajaba siguiendo un manual de francés. El libro que ella usó fue la *Grammaire* de Claude Augé. Se trata de un método publicado en París, es decir, pensado para el estudio del francés como primera lengua.<sup>110</sup> Es un manual parecido a la mayoría de los de su época en cuanto a su contenido -*éléments du langage, les dix parties du discours, l'analyse grammaticale et l'analyse logique, la syntaxe, notions élémentaires du style et histoire de la littérature française*-, pero que además incluye a menudo ejercicios orales, cosa que ya no es tan general en los manuales de francés que se solían utilizar entonces en los centros escolares españoles.

Otras actividades que se hacían en la clase de francés, a través de las que se corregía especialmente la pronunciación, eran: explicar cuentos en francés, aprender, cantar y representar canciones francesas, representar obras teatrales, etc.

### Los Hermanos de la Doctrina Cristiana (de La Salle)

Ya hemos comentado anteriormente las características innovadoras recogidas en la *Conduite des Écoles Chrétiennes* por Juan Bautista de la Salle -apartado dedicado a los tipos de centros (centros privados religiosos)- que nos sitúan ante una institución pedagógica y socialmente renovadora. Prueba de ello son su preocupación por la formación de los maestros, la propuesta de una enseñanza individualizada y activa y el huir de las exposiciones magistrales del profesor. Estamos ante una de las primeras instituciones que sigue los principios del filósofo Jean-Jacques Rousseau, al considerar que los educadores deben dedicarse primero al desarrollo mental y físico de sus alumnos y sólo secundariamente al aspecto académico.

En cuanto a las lenguas, a diferencia de otras Congregaciones, ésta opta por el empleo de la lengua vulgar en lugar del latín. Podemos relacionar esta opción con la propia filosofía de la *Conduite* partidaria de que la institución vaya evolucionando de acuerdo a las necesidades y exigencias de cada momento. Se trata sin duda de una visión abierta y poco dogmática. Los centros de los Hermanos de la Doctrina Cristiana conceden especial atención a la formación de

---

<sup>110</sup> Cf. *infra* el apartado IV.4 Manuales de francés del primer tercio del siglo XX.

profesionales en los ámbitos de ingeniería, arquitectura y *management*. Hemos tenido acceso a los archivos del Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova, en Barcelona, donde se conservan las memorias publicadas anualmente desde el curso 1903-1904 hasta nuestros días. En ellas hemos encontrado datos interesantes en lo que a la enseñanza y uso del francés se refiere.

En primer lugar, a través de la relación de calificaciones obtenidas por los alumnos, observamos que el francés está presente en todas las secciones educativas del colegio: la Sección preparatoria para Ingenieros Industriales, la Escuela Superior de Intendentes Mercantiles, el Bachillerato y los Estudios libres de Comercio. En cuanto a las calificaciones, vemos como se evalúa de forma independiente la lectura francesa, del mismo modo que se hace con la lectura castellana. Además, en el primer año de Bachillerato, la asignatura de francés consta como francés no oficial, mientras que en cuarto curso consta únicamente como francés. Ello nos lleva a suponer que en el colegio de la Salle se enseñaba francés en todos los cursos, independientemente de que la exigencia ministerial limitara dicha enseñanza a los últimos cursos de Bachillerato.

Por otro lado, del análisis de los trabajos de vacaciones recomendados en diferentes cursos hemos extraído el tipo de ejercicios de francés e inglés, además de la identificación de los manuales utilizados en clase. Así pues, en lo que a manuales se refiere, el más utilizado es el de Alphonse Perrier<sup>111</sup>, pero también se menciona el de Ignacio Dublé.<sup>112</sup> En cuanto al tipo de ejercicios predominan los ejercicios gramaticales referidos al libro de texto o manual, el estudio analítico de las lecciones del mismo, la conjugación de verbos y la traducción. También hay *temas* y *composición*.<sup>113</sup> Por ejemplo, en el programa de 1932-1933, el trabajo de vacaciones para el curso preparatorio de segundo año consiste en "Copiar y traducir los ejercicios de las *Lectures Courantes*". Curiosamente, en el trabajo de vacaciones de 1911, para el segundo año de los estudios de Contador Mercantil, la tarea recomendada para la asignatura de lengua castellana es la traducción al castellano de textos de Jean Giroux.<sup>114</sup> En ese mismo nivel

---

<sup>111</sup> Cf. *infra* Escuela de la Colonia francesa de Barcelona en este mismo apartado.

<sup>112</sup> Ignacio Dublé era catedrático de francés en la Escuela de Comercio de Barcelona. Su *Gramática de lengua francesa* es una gramática eminentemente descriptiva escrita en francés -con los ejemplos traducidos-. Dublé publica además un *Libro de traducción* que contiene anécdotas -textos en español-, cartas comerciales -en español- y cuentos de novelistas contemporáneos -Camille Debans, Francis Guignier, Louis Bolch, Louis Cottan, etc.-. Cf. Fischer/Basquiana/Gómez, 2004: 117.

<sup>113</sup> Cf. *supra* Vocabulario en este mismo apartado.

<sup>114</sup> Recordemos que en el plan educativo de 1898 se había establecido que la enseñanza del francés se realizara de forma compartida con el castellano. Aunque los planes de estudios se modificaban constantemente, podemos estar ante la influencia de dicha reglamentación. Cf. *infra* el apartado La

educativo se recomienda copiar interlineado la pronunciación figurada. En el caso del inglés las recomendaciones hacen referencia, de forma casi exclusiva, a la realización de *temas y versiones*.<sup>115</sup>

Otro dato interesante que hemos podido extraer de las memorias analizadas es el conocimiento de la celebración anual de premios en los centros de la Salle. En muchos casos el programa de los premios, así como la composición del jurado, está redactado íntegramente en francés. En el apartado de premios de educación física y deporte se hace mención a los *Prix collectifs* y *Prix personnels*. Se otorgan premios de Conversación francesa que, según la memoria del curso 1909-1910, "Se concede á los alumnos que se han distinguido más por su esmero y puntualidad en hablar francés durante las horas reglamentarias".<sup>116</sup>

Por último, a través del testimonio oral que nos ofrece el hermano Santiago Temprado, responsable del archivo del colegio, podemos constatar como el origen francés de la Congregación ejerce una influencia capital en la enseñanza de la lengua y la cultura francesa en sus centros educativos. Así, desde un principio, los hermanos realizan las clases en francés. De este modo, pasado un corto período de tiempo, todos los alumnos adquieren un vocabulario básico y frases para poder hacer uso del francés. Tengamos presente que cada grupo recibe, la mayor parte del tiempo, las clases de un mismo profesor que se convierte también en el profesor de francés. Tan sólo en los cursos superiores se da el cambio de docentes en asignaturas como el dibujo, la música o en las especialidades de ciencias y letras.

A su vez, durante el recreo los alumnos deben hablar en francés entre ellos. Par estimular el uso oral de dicha lengua, existe un objeto de madera denominado *la parleuse* que le es dado -con la colaboración del delegado de clase- a aquel alumno que no habla en francés, de forma que el profesor hace, al final del recreo, una reflexión a aquellos alumnos que han tenido *la parleuse*, con el fin de concienciarles de la conveniencia de hablar en francés. Según el hermano Temprado, este sistema no supone nunca un castigo sino un estímulo para los niños. Lo que parece claro es que al final del año todos los alumnos hablan correctamente el francés que, como acabamos de decir, es usado como lengua vehicular en las clases. Otra actividad encaminada a estimular el uso oral del francés entre

---

Instrucción Pública en España. Cabe también la posibilidad de que se obrara del mismo modo que se hacía con las lenguas muertas, es decir, proponiéndose el objetivo didáctico de perfeccionar la propia lengua a través del aprendizaje de una lengua nueva.

<sup>115</sup> Cf. *supra* Vocabulario en este mismo apartado.

<sup>116</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos (documento 8).

los alumnos es la realización de concursos de conversación -en los que los chicos participan de dos en dos- y clases de oratoria. Finalmente, en cuanto al trabajo escrito, el colegio realiza una publicación mensual llamada *Bulletin* redactada íntegramente en francés. En ella escriben los profesores y los alumnos, elaborando, estos últimos, composiciones diversas, cuentos, poesías, etc.

### Las Escuelas Pías

Según los documentos conservados en el archivo de la Escuelas Pías de Cataluña, la presencia de la enseñanza del francés en los centros de dicha orden, en la época que nos ocupa, era bastante significativa, especialmente para los alumnos que cursaban estudios de Comercio. Así, en los boletines de calificación semanal de dichos alumnos, el francés siempre estaba presente. Paralelamente al programa oficial se organizaban cursos de ampliación de idiomas.<sup>117</sup>

A partir de diversos cuadernos de francés<sup>118</sup> conservados en dicho archivo podemos hacernos una idea acerca del método utilizado en las clases, por lo menos en lo que a la enseñanza de lengua escrita se refiere. Se observa una notable presencia de copias de textos en francés, así como de dictados y copias de normas ortográficas. También predominan los ejercicios sobre las conjugaciones verbales. Otras actividades son los análisis morfológicos (y en menor presencia los sintácticos), o bien estudios sobre el sentido propio o el sentido figurado de las palabras. Por otra parte, en relación al uso especializado para el comercio, existen redacciones y copias de cartas comerciales. A menudo los textos trabajados están copiados primero en francés y después en castellano o viceversa. Con ello vemos que la traducción está siempre presente.

Cotejando los ejercicios que muestran los cuadernos analizados con el manual de francés seguido en el Método Bruño: *Método intuitivo de lengua francesa hablada*, hallamos numerosas

<sup>117</sup> Datos extraídos del archivo de las Escuelas Pías de Cataluña. Programa del Cursillo de Ampliación de Estudios para 1921. En él consta: “prácticas de inglés, 1er curso, Método Massé (primer libro), profesor Eduardo Mauri; prácticas de inglés, 2º curso, método Massé (segundo libro), profesor Miguel Soy; prácticas de francés, profesor Adolfo Roger, *méthode générale à suivre: 1º Un bref aperçu sur la contexture grammaticale de chaque conférence. 2º Exercice oral et écrit. 3º Vocabulaire. 4º Lecture et conversation. 5º Traduction à vive voix et par écrit.*”

<sup>118</sup> Cuadernos pertenecientes a Antonio Sabater, alumno de comercio (curso 1919-20), ejercicios escolares de 3er Grado (curso 1917-18); Marcos Sabater Salvat, clase de 3er Grado (curso 1913-14); Jaime Sabater, alumno de comercio (curso 1916-17) y Jesús Segura (cursos 1919-20, 1921-1922).

coincidencias, por lo que suponemos que era el manual utilizado en las Escuelas Pías en aquel momento, aunque también hemos encontrado una redacción a partir de una imagen -cuaderno de Jaime Sabater (curso 1916-17)- que pertenece a otro método muy de moda entonces en España; se trata del método de Alphonse Perrier.

El padre Joan Florensa i Parés, encargado del archivo y autor de diversos libros sobre la historia de los Escolapios, nos explica algunas de las actividades llevadas a cabo en los centros de estudios de Comercio de la Escuelas Pías. Por ejemplo, desde principios de siglo, se crearon unas *empresas simuladas* para que los estudiantes de Comercio pudieran realizar las prácticas necesarias. En cada centro del país había una de dichas empresas -se simulaban también empresas extranjeras- y a través de las mismas, se llevaba a cabo un intercambio comercial. Previa autorización del Ministerio de Hacienda, se imprimían billetes y monedas, de diseño análogo a los billetes reales. También se imitaron billetes de otros países como Francia pero, en este caso, se hacían bien diferentes para evitar problemas con el gobierno del país en cuestión.<sup>119</sup>

Se publicaban también revistas económicas simuladas -como el *Indicador Mercantil*, publicado en Terrassa- donde se reflejaban los movimientos comerciales de las empresas a las que nos hemos referido antes. En los centros de hoy día se siguen realizando actividades de este tipo, pero debe admitirse que en aquel momento fue un proceder pedagógicamente innovador a la vez que interesante.

Por otra parte, en el archivo de los Escolapios hemos localizado un material didáctico que nos parece del todo significativo. Se trata de los *Tableaux Auxiliaires Delmas pour l'enseignement pratique des langues vivantes* impresos el año 1902.<sup>120</sup> Este material supone la adopción del Método Directo en la enseñanza de lenguas modernas, lo cual indicaba un notable avance en la actualización metodológica.

Con la finalidad de unificar la enseñanza en las Escuelas Pías se promulga un Método Uniforme para todos los centros. Analizando el programa de lenguaje para segundo grado del año 1920, contemplado en el Método Uniforme, hemos comprobado como la visión metodológica, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, es ciertamente avanzada. Nos parece importante que se recomiende al profesor proceder partiendo de las necesidades del alumno y de la motivación del mismo: "Pretendemos que el niño se dé cuenta del hecho íntimo del habla para que llegue a intuir y a comprender en el

<sup>119</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 10.

<sup>120</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 21.

debido tiempo los conceptos y las leyes gramaticales y las pueda formular como si fuera su propio creador” Más adelante especifica que se debe trabajar con cosas que el niño ya conoce o sobre un hecho vivido “...y a su debido tiempo se inducirán las reglas de la construcción lógica del pensamiento.”

## La Compañía de Jesús

Debemos tener presente que una de las grandes experiencias pioneras en la enseñanza del francés en España se realizó bajo la dirección de la Compañía de Jesús. Se trata de la actividad llevada a cabo, en el siglo XVIII, por el Real Seminario de Nobles.<sup>121</sup> Dicha institución realiza una importante labor pedagógica de carácter modernizador.

Les professeurs de Real Seminario de Madrid semblent souvent au fait des nouveautés linguistiques et scientifiques d'outre Pyrénées. (Lépinette, 2000: 60).

La metodología en la enseñanza de lenguas modernas adoptada por los jesuitas de nuestro país se halla ampliamente explicada por el padre Antonio Guasch en su discurso de apertura del curso académico 1916-1917.<sup>122</sup> La Compañía de Jesús utiliza un método de enseñanza propio denominado *Ratio Studiorum*. Se trata de un método de estudios, promulgado en 1599, que unifica las líneas pedagógicas de sus escuelas, dando unas directrices en todos los ámbitos y materias, asegurando así la unidad de acción. El objetivo pedagógico no es otro que la consecución del ideal humano y del ideal absoluto en favor del bien social. El *Ratio Studiorum* es innovador respecto a la tradicional clase magistral puesto que se propone conseguir la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, potenciando aspectos como la reflexión, el razonamiento, la observación, la expresión verbal y la memorización. Se trata de un enfoque metodológico que valora el aprendizaje práctico, adoptando una actitud flexiva y activa que tendrá importantes repercusiones en la forma de enseñar las lenguas. En palabras de Margarita Alfaro “...esta pedagogía activa favorecía la adaptación y la individualización de la enseñanza según el nivel y el grado de maduración intelectual de cada alumno.”<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Cf. *supra* los apartados La Instrucción Pública en España y Tipos de centros.

<sup>122</sup> Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 11.

<sup>123</sup> Cf. Alfaro Amieiro, 1996: 99.

Precisamente el padre Guasch, en su discurso, se refiere únicamente a la aplicación de dicho método a la enseñanza de las lenguas modernas. Aunque resulte paradójico, en el *Ratio Studiorum* sólo se contempla la enseñanza del latín y el griego, pero con la salvedad de que se pretende que los alumnos lleguen a utilizar dichas lenguas oralmente, motivo por el cual Antonio Guasch afirma que el *Ratio* es aplicable a las lenguas modernas, con excelentes resultados. Ello se materializa con la realización de ejercicios de recitación; conversación; imitación; creación libre; práctica de resúmenes y cuadros sinópticos para el estudio de las reglas gramaticales; elaboración, por parte del alumno, de un cuaderno de notas con las cuestiones más difíciles; y, por último, preparación de una guía de conversación, dispuesta en dos columnas español / francés, para los giros y construcciones más frecuentes. Nos consta que los programas basados en la pedagogía del *Ratio Studiorum* contemplan fonética y lectura, lexicología, estudio de la etimología, gramática y sintaxis. En los niveles avanzados se trabaja el escrito y el oral a partir de lecturas literarias, contemplándose tanto la erudición como la estilística y la retórica.<sup>124</sup>

Uno de los caracteres que distingue a este método es la preponderancia que se da a la lengua oral. El padre Guasch afirma: "...nadie se llame al engaño; el idioma, destinado a ser percibido por el oído, por el oído ha de entrar." Del mismo modo, la búsqueda de un término medio, o mejor dicho, el extraer todo lo válido de cada método, queda resumido en sus palabras: "...esta concentración de fuerzas se obtiene a maravilla en nuestro método, en el cual de la prelección o traducción se hacen irradiar todos los ejercicios restantes: la tarea por escrito, las prácticas orales, las observaciones lingüísticas y estilísticas, y hasta las mismas reglas de gramática, cuya fuerza y alcance se ha de hacer ver señaladamente en los ejemplos que se vayan encontrando."

A su vez, es importante el trabajo de la flexión y la sintaxis, así como el ejercicio de la traducción y la memorización. Sin embargo lo que caracteriza el *Ratio* es el sincretismo y la búsqueda de un término medio entre la práctica sin regla alguna (método intuitivo) y las reglas solas sin nada de práctica (método tradicional). Antonio Guasch nos dice:

...Veis, señores, de qué manera el *Ratio*, como más arriba se insinuaba, sigue un término medio, ya entre la práctica sin regla alguna y las reglas solas sin nada de práctica, ya entre el puro

---

<sup>124</sup> Cf. *ibid.*: 98-100.

memorismo y el no fijar labor adecuada a las sorprendentes energías mnemónicas de la edad infantil...(Guasch, 1916: 17)

En el discurso de apertura que acabamos de comentar Antonio Guasch manifiesta claramente que el estudio de las lenguas tiene una gran importancia puesto que el conocimiento de las lenguas vivas constituye una necesidad en la vida moderna, debido a la facilidad de comunicaciones entre países civilizados. Por ello se exhorta a los estudiantes a aprender las lenguas extranjeras.

Por otra parte, en el anuario (curso 1926-27) del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona se explica la experiencia de quince alumnos de Comercio y Bachillerato que realizaron un viaje de estudios a Francia, durante el mes de agosto. En él se dice también que se está preparando un próximo viaje de estudios para el verano de 1928, esta vez a Bélgica.

Para terminar, en los anuarios del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona correspondientes a los años 1914 y 1915 se informa sobre la actividad de las Academias de francés y alemán. Dichos centros suelen ofrecer a los alumnos de Bachillerato cursos que van desde primeros de julio hasta principios de septiembre. Según consta en los anuarios, las actividades realizadas en tales Academias consisten en repasar, por medio de ejercicios prácticos orales y escritos, las principales reglas de la Gramática así como procurar adquirir mayor riqueza de palabras y frases. En ocasiones se lleva a cabo el estudio práctico de correspondencia comercial francesa. También se traducen algunos fragmentos de obras literarias escogidas.

## **Centros privados laicos<sup>125</sup>**

### Liceo Benavent

Tenemos constancia de la actividad académica realizada en el Liceo Benavent, dirigido por Enrique Benavent<sup>126</sup> -profesor de francés-, durante el último tercio del siglo XIX en Madrid. En el

---

<sup>125</sup> Sobre la metodología utilizada en los centros de la ILE *cf.* el apartado Impulso de las lenguas modernas.

<sup>126</sup> Nos consta que Enrique Benavent fue también profesor de francés de la ILE, como el mismo afirma en la portada de su manual de lengua francesa. *Cf. infra* el apartado Anexos, documento 4.

cuadro de asignaturas de dicho centro para el curso 1878-1879 figura: clase diaria de francés, de siete y media a ocho y media de la mañana, y clase alterna los lunes miércoles y viernes, desde las seis a las nueve de la noche, con lección particular a cada alumno. Además, se dan clases de francés para señoritas, con lección alterna los martes, jueves y sábados, desde las seis hasta las nueve de la noche, con lección particular a cada alumna. También se ofrecen lecciones particulares a domicilio o en el Liceo.

Benavent publicó un manual de francés, editado, por primera vez, en 1869, titulado, *El idioma francés puesto al alcance de los Españoles ó sea el nuevo sistema práctico*. Dicho manual, en la edición de 1888, presenta el siguiente planteamiento:

En primer lugar, en el apartado de Fonética, se explican las letras y su pronunciación. A continuación encontramos el apartado de Analogía, con un curso práctico sobre los nombres de uso común, conjugaciones generales y fraseología popular, seguido de un *Petit cours des mots les plus nécessaires dans la conversation* y un *Cours pratique des phrases les plus familières de la conversation*. A partir de este momento, y hasta llegar al Apéndice, el libro está dispuesto en dos bloques: la página de la derecha que contiene reglas - cincuenta reglas-, modelos y fraseología graduada referente a los verbos<sup>127</sup> y la página de la izquierda que hace lo propio pero referente al resto de partes de la oración. Veamos, por ejemplo, el siguiente esquema para los pronombres -bloque de la página izquierda-, donde el diálogo que sirve de ejemplo posee siempre un hilo conductor:

### Ejercicios

- Donnez-le moi.
- Avant, je leur écrirai ma résolution.

### le, la, les, lui, leur

- Dádmelo.
- Antes, les escribiré mi resolución.

Este bloque incluye diálogos, proverbios, *noms de baptême* y ejercicios sobre los pronombres personales. Los proverbios, dispuestos en dos columnas francés/español, están clasificados en función de las formas gramaticales que contienen, es decir, proverbios expresados en condicional presente, imperativo...

El Apéndice presenta trozos de lectura, modelos de cartas, vocabulario general y descripciones diversas, siempre dispuesto en dos páginas -izquierda en francés y derecha en español-.

<sup>127</sup> Dicha fraseología verbal está clasificada en Primer Grado (frases simples), Segundo Grado (frases con primer complemento) y Tercer Grado (con segundo complemento en cada frase).

Seguidamente, encontramos un apartado dedicado a la poesía - introducido por reflexiones varias de Benavent sobre la poesía-, donde se presentan poemas de Rousseau, Lamartine, Voltaire y alguno firmado por el propio Benavent. Dichos poemas no se acompañan de traducción alguna. A continuación se inicia un Curso de correspondencia, con modelos de cartas comerciales numeradas -siguiendo un hilo conductor con respuesta a cartas anteriores- y modelos de cartas selectas.

Para terminar, el manual presenta un Vocabulario general (francés-español) -son las palabras más usadas en los propios ejercicios del libro- destinado a evitar el uso del diccionario a los principiantes, puesto que el autor afirma que el diccionario deben usarlo "los que ya estén muy prácticos en la conversación."

No podemos concluir este apartado sin ocuparnos de las indicaciones metodológicas manifestadas por el autor en el Prefacio y a lo largo del libro: En primer lugar, Benavent afirma que el suyo es un método eminentemente práctico, "...esto hace que los que estudian por este sistema, pronuncien, escriban y hablen el francés en un tiempo relativamente breve..." Para él la clave está en que las reglas tienen una aplicación inmediata. "El objeto es dar práctica al alumno y ejemplos comparativos, con el fin de adentrarlo en la comprensión de la lengua francesa y ponerlo pronto en estado de poder componer frases con facilidad."

### Escuela de la Colonia francesa de Barcelona

A título de ejemplo de la línea metodológica adoptada en la Escuela de la Colonia francesa de Barcelona, vamos a analizar el método seguido en el manual de uno de sus profesores, Alphonse Perrier:<sup>128</sup>

Alphonse Perrier, fue director de la Escuela de la Colonia francesa y profesor de los cursos públicos de francés de la *Alliance française* en Barcelona. Distinguido con la medalla de Plata de la *Alliance française* de Paris en 1904, fue recompensado en varias Exposiciones. Según explica el propio autor en el prólogo del curso

---

<sup>128</sup> La influencia de esta obra durante el período histórico que nos ocupa fue notable llegando a nuestros centros públicos y privados, a juzgar por el número de reediciones de la misma y vista su importante presencia en el fondo histórico de diversas bibliotecas.

superior -edición de 1917- su método, *Lengua francesa, Método práctico para hablar y escribir correctamente el francés*, comprende:

**Curso Elemental:** *Método de Pronunciación, Reglas elementales de Gramática, Vocabularios, Conjugación, Trozos de lectura* y numerosos *Ejercicios* fáciles y graduados para acostumbrar al alumno a leer y escribir con propiedad.

**Curso Superior:** *Reglas prácticas de Gramática y Ejercicios* variados de *Lectura, Traducción, Ortografía, Conversación, Composición francesa, Correspondencia comercial*, etc. El curso superior ha sido aumentado con 34 Grabados con Sumarios y un Opúsculo de 96 páginas al final del Libro para Elocución y Conversación en forma de discurso.<sup>129</sup> Prosigue Perrier: En el Curso superior, la parte doctrinal o sea la gramática, está escrita en francés. Es una forma nueva, pero consideramos que, cuando el alumno posee ya las primeras nociones, es para él de gran utilidad estudiar en francés las definiciones y explicaciones del texto para que así se familiarice más con el idioma que aprende...

**Libro del Maestro:** Los dos libros del Maestro contienen la "Corrección" de los ejercicios, Temas, Versiones, Verbos, Aplicaciones gramaticales; y dan además notas para el Profesor, textos para dictados etcétera, etc. Así el Profesor puede, siempre que le convenga, valerse de un auxiliar muy útil. Así también los que se encuentren en la necesidad de estudiar sin Profesor, pueden corregir los trabajos que hayan preparado.

**Libro de lectura francesa:** Este libro destinado a los alumnos de ambos sexos se adapta a todos los métodos de francés y sirve de complemento.<sup>130</sup>

**Año Preparatorio al Estudio del francés:** ...El Año Preparatorio, por los muchos Vocablos y textos traducidos que contiene, se presta admirablemente para formar Vocabularios a estudiar y para aprender la Conjugación de los verbos. Sirve útilmente como *Curso Preparatorio* para alumnos de 8 a 10 años, y es indispensable a los que estudian con gramáticas de otros autores."

**Programas:** *Curso Elemental* y *Curso Superior* distintos y con Respuestas separadas de las Preguntas. Dichos Programas son de gran utilidad para *Repasos* y *Exámenes* de fin de año...

Analicemos ahora el contenido de cada una de las lecciones del método de Perrier, observando el esquema que presentan en la edición de 1917:

<sup>129</sup> La edición de 1917 del curso superior presenta un *Supplément pour la conversation par l'image* que contiene la explotación pedagógica de los treinta y cuatro grabados de las lecciones.

<sup>130</sup> Contiene textos ilustrados, ejercicios de conversación, vocabulario, locuciones y giros franceses usuales, grabados para Vocabularios y descripción, sumarios de conversación para preparar exámenes oficiales, cuentos, cartas, mapa francés, verbos conjugados y verbos irregulares.

- 1- **Explicación gramatical**, seguida de una regla numerada, de forma acumulativa entre lecciones, y unas preguntas sobre la explicación gramatical para ser formuladas de forma oral - *conversation*-.
- 2- **Applications grammaticales**, o ejercicios de escoger, sustituir, completar...
- 3- **Versión et Orthographe**, texto para ser copiado en francés y traducido oralmente al castellano. (Presenta notas a pie de página con la traducción de algunas palabras al castellano).
- 4- **Thème**, texto, en castellano, para la aplicación de los puntos gramaticales estudiados en la lección. (Presenta notas a pie de página con la traducción de algunas palabras y expresiones al francés).
- 5- **Conversation sur Image**, grabado seguido de una serie de frases explicativas en francés sobre el contenido de las imágenes. El autor nos remite a las páginas correspondientes del *Livret supplémentaire*, que contiene explicaciones, en francés, sobre los grabados, además de un *Récit*, motivado por las imágenes.
- 6- **Analyse** de un texto -es una oración gramatical- con diversas notas explicativas de gramática.
- 7- **Dictée – Versión – Grammaire**. Contiene un texto destinado, en primer lugar, a ser leído y traducido oralmente y, posteriormente, a ser escrito mediante dictado, seguido de unos ejercicios escritos: análisis, variación de género y número, escribir palabras de una determinada categoría gramatical,...
- 8- **Conjugaison et Elocution**, o conjugaciones simultáneas de varios sintagmas verbales, combinando tiempos verbales, de la forma oral y escrita.
- 9- **Composition française**. *Correspondance*, o ejercicios de expresión escrita sobre los temas y situaciones determinadas sugeridas por el autor
- 10- **Lectura – Conversation – Récitation**. Son dos textos en francés, el primero para ser leído -con notas de traducción a pie de página de algunas palabras y expresiones-, y el segundo para ser recitado. A continuación, encontramos *Exercices oraux ou écrits* que son preguntas orales para la comprensión del texto -*Conversation*- seguidas de *Versión* -traducir uno de los textos-, *Elocution*, -resumir y explicar el otro texto- y *Récitation* -aprender de memoria uno de los anteriores-.
- 11- **Thème supplémentaire pour Composition**. Se trata de un nuevo texto, en castellano, destinado a la traducción inversa, que presenta notas a pie de página con la traducción de algunas palabras y expresiones al francés.

A continuación, nos parece imprescindible reproducir algunas de las indicaciones metodológicas que hace el autor en el prólogo de la obra que se acaba de analizar.

Este Método, trazado según un plan muy distinto de los generalmente seguidos, está, bien puede decirse, "tomado del natural", y su aplicación ha dado ya magníficos resultados en los Cursos públicos y particulares de francés de que nos hemos ocupado.

Oír hablar una lengua, hablarla a su vez y escribirla después, constituye indudablemente el sistema más natural, más racional para saberla pronto y bien. Con nuestro Método, el alumno oye, lee y escribe el francés desde la I<sup>a</sup> lección. Los Vocabularios, los Texto de lectura, la Conjugación de viva voz, la Conversación y la Recitación permiten al discípulo oír la lengua y hablarla; Los Ejercicios de Gramática, los Temas, los Verbos, los Dictados, etc., le obligan a aplicar por escrito las reglas estudiadas y a valerse del caudal de palabras de él ya conocidas. Así la enseñanza es viva, práctica, vibrante, y el alumno se familiariza sin gran esfuerzo con las voces, las formas de la conjugación y los giros propios del idioma.

Nuestro Tratado está dividido en dos Cursos concéntricos. Esa división, hoy muy apreciada de los señores Profesores por la comodidad que presenta y por los resultados que produce, permite al alumno renovar sus instrumentos de trabajo y evitar el fastidio que resulta de la necesidad de estudiar un mismo libro durante años.

Para terminar, en la presentación del *Supplément pour la Conversation et par l'Image* y ante la demanda de los profesores *expérimentés* de aumentar el número de ejercicios de conversación, bajo la forma de discurso, a los alumnos más avanzados, Alphonse Perrier manifiesta lo siguiente:

Mais il ne suffisait pas de proposer des thèmes de Conversation ; il fallait encore aider les Elèves à préparer convenablement ce travail : il fallait leur fournir des modèles, leur suggérer des idées. [...] L'Élève, après avoir étudié dans ce Livret et avoir réfléchi autant qu'il convient, pourra, à son tour, exposer à sa manière les mêmes idées sans astreindre à reproduire littéralement le texte de notre développement.

Enfin, à chaque sujet nous avons ajouté, comme partie récréative, un récit amusant et instructif que les élèves devront également raconter après étude.

Nos consta que los manuales de lengua francesa de Alphonse Perrier fueron publicados en España desde los primeros años del siglo

XX, hasta la década de los años ochenta de ese mismo siglo, disponiendo tempranamente de editorial propia.

### Escuela Internacional de Idiomas

Nos ocuparemos ahora de otro centro privado laico: La Escuela Intenacional de Idiomas, dirigida, en su momento, por Raoul Massé. Este profesor es autor del denominado Método Massé para la enseñanza de las lenguas vivas<sup>131</sup>. En nuestro caso, el *Método práctico de francés* consta de dos libros que a continuación describiremos. En el prólogo del primer libro el autor manifiesta que al hacer sus *Métodos Prácticos*<sup>132</sup> ha tenido en cuenta las quejas de numerosos alumnos acerca de "la falta de lógica, reglas inútiles y ejercicios irracionales de los métodos *gramaticales*, y por el contrario de la ausencia absoluta de gramática y ejercicios en ciertos métodos llamados *directos*." Ante esta perspectiva, Massé afirma:

Nuestro fin ha sido hacer un método que al mismo tiempo de tener su base en la enseñanza moderna de las lenguas vivas, es decir, en la demostración y encadenamiento racional de las ideas, contenga las reglas esenciales para poder hablar con conocimiento de causa.

Además, el autor justifica la ausencia de pronunciación figurada en su manual por considerar que la mayor parte de los sonidos franceses no tienen su equivalente en español. De este modo, afirma también que la pronunciación ha de estar únicamente a cargo del profesor.

Pensamos que vale la pena extendernos en las *Advertencias muy importantes a los profesores* con las que el autor abre este primer libro. En ellas se dan consejos sobre el modo de empleo del método y sobre la distribución de las lecciones.

1º El profesor debe enseñar de *viva voz* todas las palabras, *muy despacio*, pronunciando distintamente, mostrando los objetos todo lo posible y haciendo repetir al alumno todas las palabras[...]

2º Después de haber dado así toda la lección, de *viva voz*, el profesor la lee despacio y la hace leer a los alumnos.

---

<sup>131</sup> Massé posee también métodos para la enseñanza del inglés y del alemán.

<sup>132</sup> Nosotros hemos analizado las ediciones de 1908, 1910 y 1918.

3º El profesor explica las reglas gramaticales y los ejercicios.

4º El alumno lee las reglas y hace los ejercicios: 1º, de viva voz; 2º, por escrito en la clase o en su casa.

5º Antes de pasar a una nueva lección debe siempre *repasarse* la precedente.

6º El profesor no debe emplear una palabra nueva que esté fuera de la lección.

7º A partir de la lección decimaquinta el profesor debe cambiar un poco el modo de enseñanza empleado en las demás: 1º, leerá la lección despacio y en alta voz; 2º, la hará leer a cada alumno a su turno; 3º, hará las preguntas a cada alumno; los alumnos harán las preguntas entre ellos.

Otras de las advertencias o consejos que Massé da a los profesores son los siguientes:

El profesor debe basarse para la enseñanza, no sobre la división de lecciones tal como está en el método, sino sobre la inteligencia y la condición del alumno. [...] lo importante es ir despacio para que el alumno pueda digerir bien las palabras. Desde las primeras lecciones el profesor debe *insistir en la pronunciación* y corregir a los alumnos si pronuncian mal. [...] El profesor debe unir el gesto a la palabra, sobre todo con los verbos de movimiento, y si los alumnos tienen facilidad para aprender, traducirá lo menos posible, sirviéndose sobre todo de la *imagen* y de la *intuición*.

Antes de iniciar las lecciones el autor incluye un cuadro sinóptico del alfabeto francés, con ejemplos de pronunciación, dispuesto del siguiente modo:

sonidos	equivalencia en esp.	ejemplo	pronunciación
é	e	café	café
ai	e	faire	fer
au	o	manteau	mantó

La primera parte consta de la enseñanza gráfica de las palabras. Cada lección consta de vocabulario traducido<sup>133</sup>, seguido de lectura y preguntas, y de las reglas esenciales de la gramática. Las reglas están explicadas en español y el enunciado de los ejercicios también (cambiar el género, contestar afirmativamente o negativamente, traducir al francés). Hay un apartado de expresiones, distribuido por actos de palabra: *pour saluer, formules*

<sup>133</sup> No se trata únicamente de léxico sino que en el apartado de vocabulario se incluyen conjugaciones verbales, sintagmas con posesivos y expresiones como: *c'est moi; ce n'est pas moi*, etc.

*de politesse, etc.* A lo largo del manual, se mantiene siempre la repetición de la regla y traducción.

En la segunda parte encontramos lectura y conversación. La metalengua es ahora el francés y las lecciones están configuradas por temas que corresponden a diferentes campos léxicos: las comidas, la hora, el tiempo, la casa... Cada una empieza por la presentación de una situación que reproduce hechos de la vida real. Por ejemplo la lección vigésimo-octava, *Chez le tailleur et chez le cordonnier*, se inicia como sigue:

Monsieur Robert va d'abord chez le tailleur pour se commander un costume et passe ensuite chez le cordonnier pour voir si les bottines qu'il a commandées sont **prêtes** (hechas, listas).

A continuación, un diálogo entre le Tailleur et *M. Robert* sirve para introducir el vocabulario del campo léxico de la lección. Después encontramos las *Questions*, seguidas de las *Règles de grammaire*, el *Exercice*, para terminar con un texto en francés -en este caso un modelo de *lettre d'invitation*- y *Expressions usuelles et gallicismes*.

El manual sigue con *Le Français commercial* -cuatro lecciones-, la *Carte de France* y *Conjugaison* -verbos auxiliares, verbos regulares, verbos irregulares-. A su vez, el segundo libro del Método Massé, consta de tres partes. Veamos los objetivos que se propone el autor:

...Nous voulons, dans ce second livre, augmenter d'abord le vocabulaire de l'élève et, ensuite, lui apprendre l'emploi de ces verbes qui sont l'âme du langage. A cet effet, nous nous servons surtout de la narration. Il est assez facile de répondre à une question ou de demander quelque chose ; mais il n'est pas de même quand il s'agit de raconter une anecdote dans une langue étrangère et de parler indistinctement et sans hésiter au présent, au passé ou au futur.

En la *Première Partie* encontramos una combinación de lecturas, seguidas de preguntas de comprensión, ejercicios diversos, explicación de reglas gramaticales y textos para traducirse oralmente o por escrito al español. Antes de iniciar la *Deuxième Partie*, el autor incluye un *Complément de Grammaire* de tres páginas de extensión. Ya en la segunda parte hallamos *Morceaux choisis*, *Littérature* y *Correspondance*. Por último, la *Troisième Partie* incluye *Lecture expliquée et traductions* y *Complément à la conjugaison des verbes irréguliers*. Se trata de textos destinados a la lectura en francés, seguida de la traducción directa y, por último, de la conversación referida al contenido del texto. También hay una serie de lecturas en

español destinadas a la traducción inversa. Algunos de los autores, franceses y españoles, de los que se ha elegido trozos son: La Fontaine, Racine, Montesquieu, Madame de Sevigné, Jovellanos, Espronceda, Juan Valera, entre otros.

Los manuales de Raoul Massé siguen reeditándose, con editorial propia, durante buena parte del siglo XX, llegando prácticamente a la década de los setenta.<sup>134</sup>

### Mutua Escolar Blanquerna

Nos ocuparemos ahora de la metodología para la enseñanza del francés seguida en la Escuela Blanquerna de Barcelona. En este centro se ofrecen estudios de Bachillerato y de Aplicación. La enseñanza del francés se iniciaba a partir de los once años, de una manera general. Además también se llevaba a cabo la enseñanza del inglés.<sup>135</sup>

Hemos podido hablar con Anna Rosa Monegal Bofill, antigua alumna de Blanquerna, que a sus 86 años conserva un claro recuerdo del centro y de su vida escolar. Ella empezó sus estudios a los 3 años, cuando dicho centro era Escuela Montessori<sup>136</sup>, y terminó a los 16 años, al finalizar el Bachillerato. Era la única chica que cursaba Bachillerato compartiendo una clase con 17 chicos. Nos explica que su profesora de francés, Mme. Pujola, no utilizaba ningún manual para esta materia y, al parecer, daba un francés muy elemental. Normalmente la profesora explicaba y después se realizaban los ejercicios en el cuaderno. Se hacía mucha lectura en francés y no se daba apenas importancia a la pronunciación en comparación con el peso dado a la corrección gramatical. Recuerda que el francés era considerado una asignatura complementaria y se trabajaba de forma poco sistemática.

Anna Rosa Monegal nos dice que la educación en Blanquerna se basaba fundamentalmente en la formación de la persona. A los alumnos, más que disciplina, se les exigía respeto. En su opinión, y al parecer en el sentir de la gente, la preparación y formación

---

<sup>134</sup> Cf. Paco Morales, 2003: 1036.

<sup>135</sup> En la Escuela Blanquerna también se ofrece el aprendizaje de lenguas extranjeras como enseñanzas complementarias -al igual que la música, el dibujo o la educación física- por el que los alumnos deben pagar una cuota mensual extra.

<sup>136</sup> Cf. *supra* el apartado Tipos de centros escolares (Centros de los gobiernos autonómicos).

recibida en los centros autonómicos era de mejor calidad si se compara con la de sus homólogos del Estado. Según esta testigo, la causa debe buscarse en la mejor preparación de los profesores. No obstante, el propio Alexandre Galí afirmaba que los resultados de los alumnos de Blanquerna en lenguas extranjeras siempre se manifestaron muy pobres. Tanto fue así que, con el fin de mejorar la situación, se decidió solicitar los servicios de profesores procedentes de las Escuelas Massé<sup>137</sup>. Sin embargo este hecho no pareció solucionar el problema. Para Galí las causas deben buscarse, por una parte, en la falta de solidez de la lengua materna en Cataluña, donde un bilingüismo mal conducido crea más conflictos que beneficios, y por otra, en la falta de tenacidad de los alumnos hacia ciertos aprendizajes que requieren un esfuerzo considerable, como es el caso de los idiomas o el solfeo.<sup>138</sup>

Nuestra entrevistada realizó, posteriormente, estudios superiores en Ginebra y ha trabajado como profesora de francés hasta su jubilación. Recuerda que en una ocasión Piaget<sup>139</sup> -profesor de Anna Rosa en Ginebra- dijo en clase que la experiencia pedagógica de Alexandre Galí -fundador y director de la Escuela Blanquerna- era una de las realizaciones más logradas que había dado la Escuela Moderna en el mundo.

### Academia Políglota Mixta, *École Française* de Barcelona

Por último vamos a intentar aproximarnos a la metodología seguida en la Academia Políglota Mixta, *École Française* de Barcelona, mediante el análisis del método práctico de Louis Couderc, director y fundador de dicha academia. Couderc fue también maestro de las Escuelas Francesas oficiales. Su método, *El francés al alcance de todos, Método práctico para hablar y escribir correctamente y rápidamente el Idioma Francés*, consta de tres manuales: curso elemental, curso medio y curso superior, este último dedicado principalmente estudios de Comercio. Del análisis que hemos realizado, tomando la edición de 1919, vamos a destacar la curiosa distribución del temario. Los manuales se presentan sin capítulos ni lecciones. Se trata de párrafos que van intercalando: *Vocabulaire*,

---

<sup>137</sup> Cf. *supra* Escuela Internacional de Idiomas.

<sup>138</sup> Cf. Galí, llibre II, 1979: 194-195.

<sup>139</sup> Jean Piaget (1896-1980) psicólogo y pedagogo suizo pionero en el estudio sobre el desarrollo de la inteligencia en niños. Sus trabajos tuvieron gran impacto en el campo de la psicología infantil y la psicología de la educación. Entre sus obras destacamos *El pensamiento y el lenguaje del niño* (1926), *Juicio y razonamiento en el niño* (1928) y *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1954).

*Conversation*, Ejercicios fraseológicos a traducir, Pronunciación, Cuestionarios, Explicación gramatical, Ejercicios de aplicación, Ejercicios de invención, Ejercicios de memoria, Cuadros de verbos conjugados, Versión -en francés, para leer y después traducir-, Tema -en español, par la traducción inversa-, *Fables*, *Correspondance* -modelos de cartas, facturas, cheques, etc.- y Lecturas. La presentación del vocabulario la realiza el autor del siguiente modo:

### Adjectifs et verbes

gourmand	gurmán	goloso
coûteux	cuté	costoso
coûter	cutè	costar

A su vez, la conversación se presenta en dos columnas para su pronunciación:

### L'École

1. Où vas-tu, cher ami ?
2. Je vais à l'École.
3. Veux-tu me faire le plaisir de m'attendre ?
4. Oui, bien volontiers.
5. Dépêche-toi que j'ai peur d'arriver en retard.

### Lecól

1. U va tu, scher-amí
2. Je ves-a lecól.
3. Ve tu me fer le plesír de matándr
4. Vui, bien volontié.
5. Depèsch tuá que je per darivé an retár

Observamos que la pronunciación está muy presente en las distintas actividades del manual, pero siendo representada siempre de forma figurada. En cuanto a las fábulas, éstas se hallan intercaladas entre las actividades, al igual que el resto de apartados. Para orientar al alumno, la distribución del índice resulta muy útil puesto que el contenido del libro está clasificado por ámbitos o bloques: reglas gramaticales -a partir del curso medio-, cartas, fábulas, conversaciones, versiones, temas, cuestionarios, verbos... Veamos ahora lo que comenta el autor en el prólogo de su curso medio:

...He procurado escribirla atendiendo a las más modernas orientaciones pedagógicas, no descuidando nada esencial para el perfecto conocimiento de un idioma llamado a ser pronto el verdadero Idioma internacional. Las traducciones pueden llamarse Eclécticas, pues en ellas me he esforzado para que adquiriesen algo de las bellezas del rico lenguaje Español, sin que dejasen de ser lo más literales posible...

Por otra parte, al inicio del curso superior, encontramos un dictamen escrito por Gabino Sánchez Fernández, profesor de francés en la Sección de Adultos de la Escuela de Intendentes Mercantiles o Escuela Superior de Comercio de Barcelona, donde expresa su opinión acerca del método:

...En la obra de usted, que es, sin duda, fruto de lo que la experiencia le ha aconsejado, se armonizan en proporción conveniente la teoría y la práctica, en forma tal que el alumno, sin recargar infructuosamente su memoria con el estudio de extensas consideraciones filológicas, va aprendiendo la razón y los fundamentos de lo que prácticamente se le enseña...

## **Centros estatales**

Se trata de los institutos provinciales que empezaron a funcionar de forma unificada a partir del reglamento de 1857, momento en que se produjo la consolidación definitiva del modelo educativo surgido de la Ley Moyano. Además, debemos mencionar la creación, en 1910, de la Escuela Central de lenguas de Madrid que será el único centro oficial en España dedicado específicamente a la enseñanza de las lenguas vivas. En cuanto a la metodología empleada en dicho centro, la elección del método directo supone la introducción de sus principios en un programa oficial por primera vez en España.<sup>140</sup>

A continuación, y tomando como ejemplo algunos de los manuales y programas publicados por catedráticos de francés de centros estatales, analizaremos su contenido e intentaremos así esbozar las líneas metodológicas seguidas en cada caso. Empezaremos por los manuales publicados durante el último tercio del siglo XIX y seguidamente haremos lo propio con los publicados durante el primer tercio del siglo XX.

---

<sup>140</sup> La orden ministerial de 1910 indica los programas y la orientación metodológica a seguir en la Escuela Central de lenguas. Cf. *supra* el apartado Tipos de centros escolares.

## Manuales y programas de francés del último tercio del siglo XIX analizados

**Santiago Carlos Molfino**, catedrático de francés del instituto de Málaga, *Compendio de la Gramática Francesa para uso de los españoles*, Málaga, 1861.

Vamos a reproducir la nota introductoria del autor ya que la consideramos una muestra de la declaración de intenciones que frecuentemente hacían los profesores que publicaban manuales de francés: "...Dedicado a la enseñanza de la juventud, todas mis aspiraciones se reducen á que esta obrita produzca un bien á la misma, llenando sus deseos de aprender sin mucho trabajo la lengua francesa."

En la parte primera el autor se ocupa de la pronunciación - representada de forma figurada-, de la ortografía, de las vocales, de las consonantes y de los signos ortográficos. Se trata de una presentación descriptiva. Siguiendo el mismo sistema descriptivo, la parte segunda trata de la analogía, recurriendo a los ejemplos, mediante frases en español y en francés, pero sin ejercicios. Esta parte incluye cuadros de verbos conjugados. La tercera parte hace referencia a la sintaxis -descripción de normas-, a los modismos de algunas palabras, -en francés, con traducción interlineal completa-, a los proverbios, refranes y dichos y, por último, a las voces y gritos de los animales. El apartado de las voces consta de una primera parte en la que se explican las propiedades de las voces castellanas que tienen en francés dos o más significados con diferente uso y sentido, -ahogarse: *s'étouffer* (sofocarse) / *se noyer* (en el agua)- y una segunda parte que constituye un tratado de las "voces francesas que con un significado tienen dos en castellano, aquellas cuyas acepciones son muy distintas unas de otras, así en sentido recto como en sentido figurado", por ejemplo *avis*: aviso (dar aviso)-parecer (opinión). Por último, el manual presenta un suplemento que contiene una nomenclatura o vocabulario de las voces más precisas para la conversación. Se trata de una lista en dos columnas: francés/español. No recoge expresiones o frases reproduciendo una situación de comunicación sino que son palabras o sintagmas sueltos.

**Carlos Soler y Arqués**, catedrático numerario de la Escuela Central de Artes y Oficios, *Lecciones de lengua francesa divididas en dos*

*cursos bajo un plan pedagógico agradable y completo, por Carlos Soler y Arqués. Método analítico sintético. Madrid, 1887*<sup>141</sup> y  *Programa para los exámenes de lengua francesa, arreglado a las lecciones de D...*, Madrid, 1898.

En primer lugar encontramos siete páginas dedicadas a explicar el Plan de la obra que resultan muy interesantes desde el punto de vista metodológico. En él, Soler y Arqués afirma que la gramática sola no enseña a hablar ni a escribir “ la gramática es, acaso, la lima que pule; pero no puede ser nunca la fábrica que nos dé el primitivo producto que, andando el tiempo ha de pulirse.” Prosigue haciendo una crítica de las gramáticas tradicionales dada su monotonía y su enfoque sintético, “Nosotros tenemos entendido que la *síntesis* no es un método natural, y que apenas sirve para la preparación rápida de un examen ligero, y también nos consta que el *análisis*, la observación, es el más poderoso medio de instruirse que tiene el hombre.” Critica también la rutina de los métodos de Ahn y Ollendorf y acaba por afirmar que su manual está inspirado en procedimientos intuitivos: “El secreto se halla indudablemente en presentar ante todo los materiales del idioma –palabras, construcción é idiotismos,- agrupando después ordenadamente las reglas que den ideas claras y sencillas sobre el mecanismo literario de la palabra y del lenguaje. Primero, práctica; estudio y teoría, muy luego.”

En la *Introducción* el autor explica la división de la Gramática en: *Prosodia* que “es la que estudia los sonidos y la verdadera pronunciación de las palabras” incluyendo la división entre vocales - simples y compuestas- y consonantes, pronunciación figurada; *Análisis* que estudia las partes de la oración -nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección; *Sintaxis* “parte Gramática que da las reglas para coordinar convenientemente las palabras, y con objeto de que su conjunto signifique lo que deseamos” que incluye: Concordancia -identidad de los accidentes gramaticales-, Régimen -dependencia necesaria que tiene una palabra de otra- y Construcción -orden de las palabras consideradas en su conjunto para formar la oración; y por último, *Ortografía* que contiene: Caracteres -las letras del alfabeto-, Signos ortográficos -acento, apóstrofo, guión, paréntesis, diéresis,...- y Signos de puntuación.

Después de la *Introducción* encontramos los *Preliminares* que constan de un apartado de Fonología<sup>142</sup> -abecedario francés con pronunciación figurada y ejercicios de lectura con traducción

---

<sup>141</sup> Cf. el estudio sobre este autor realizado por Fischer, Denise, 1999.

<sup>142</sup> Para la explicación de las vocales compuestas el autor incluye el triángulo de Orchell. Página 27.

interlineal, que contienen alguna pronunciación figurada entre paréntesis-. Vamos a reproducir una nota que el autor incluye en este apartado:

Aunque hemos tratado de representar con sonidos españoles estas vocales compuestas, la práctica y la viva voz podrán sólo enseñar á los alumnos su exacta y verdadera pronunciación.

Después de la iniciación a la pronunciación hecha en los Preliminares de su obra, Soler y Arqués no volverá a introducir en sus lecciones explicaciones o transcripciones fonéticas.

En cuanto a las Lecciones, cada una de ellas se compone de *Lectura y traducción* -con traducción interlineal incompleta-; a continuación *Traducción completa* del mismo texto al castellano; en tercer lugar *Conversación*, relacionada con la lectura y dispuesta en dos columnas -son pregunta y contestación- dispuestas de la siguiente manera:

¿Qué lección es esta?  
¿Qué hizo el padre?

La septième leçon.  
Il fit venir ses trois fils.

A continuación *Fraseología*, dispuesta también en dos columnas:

PARA TRADUCIR AL FRANCÉS

El tesoro del avaro está enterrado  
y muy oculto.

Los dos niños regañaban diariamente.

PARA TRADUCIR AL CASTELLANO

Le trésor de l'avare est  
enfoui et très caché.

Les deux enfants se querellaient  
journallement.

En este ejercicio se pide al alumno que reutilice elementos del texto de la lección, combinándolos en nuevas frases, evitando así la repetición monótona, pero persiguiendo igualmente la memorización.

Sigue la lección con el *Análisis*, es decir, el estudio gramatical y léxico de las palabras del texto; *Estudio filológico de las palabras*, al principio de forma comparativa en francés y castellano, y, en las últimas lecciones del segundo curso, estudio sobre la formación de las palabras y por último la *Parte Gramatical*, dedicada, en el primer curso, exclusivamente al estudio de los verbos. En el segundo curso sigue el mismo esquema, añadiendo en el Análisis el estudio de algunos modismos y dividiendo la Parte Gramatical en morfología y

sintaxis e incluyendo el resto de las partes de la oración que en el primer curso sólo se habían visto de forma analítica.

Después de las Lecciones encontramos un Suplemento que contiene, advertencias para la traducción, voces complementarias usuales, homónimos, frases usuales -clasificadas por situaciones de comunicación y actos de palabra-, modelos de cartas y fragmentos literarios.

En el programa de la asignatura para el curso 1898-99, Soler y Arqués realiza una advertencia, destinada a los profesores que se sirvan de su manual, sobre cómo debe hacerse la explicación de la asignatura. En ella diferencia el procedimiento según se trate del primero o del segundo curso. Así, para el primero, recomienda que se realice la explicación de los enunciados de la lección correspondiente. Posteriormente:

Todo alumno presentará, copiado en un cuaderno, el trozo de versiones correspondiente al día, así como su traducción, también por escrito. En dicha copia del trozo se subrayarán las particularidades gramaticales que previamente se exijan. Por ejemplo: si en la lección del día anterior se ha trabajado el Adjetivo, todos los adjetivos que haya en dicho trozo serán analizados gramatical y lexicológicamente, también por escrito, a continuación de la copia del trozo y de su traducción. Estos trabajos serán leídos y corregidos en clase.

Para segundo curso el autor recomienda: "1- Recitación, en francés, de las contestaciones a las preguntas del Programa; 2- Presentación del mismo trabajo que se realiza en primer curso; 3- Escritura, en el encerado, de frases sencillas dictadas por el profesor."

**Alejandro Mariné y Olivé**, catedrático de francés en el instituto de Tarragona, *Gramática de la lengua francesa para uso de los Institutos y Colegios de España*. Tarragona, 1889.

En el prólogo el autor manifiesta: "la primera necesidad que hay que satisfacer en la enseñanza de un idioma és la de dar á conocer el material léxico del mismo", pero para aprender el léxico es necesario conocer la pronunciación y por ello Mariné, en el capítulo de generalidades, comienza presentando el alfabeto francés, seguido de un apartado dedicado a la prosodia, que comprende una parte

teórica<sup>143</sup> y una parte práctica, con lecturas graduales de primer curso.

Y si, á pesar de conocer el sistema de pronunciación figurada, que algunos autores emplean, nosotros la hemos rehusado, ha sido solamente porque creemos una ilusión el pretender enseñar á pronunciar las letras, sílabas y palabras de una lengua, con la letra muerta de la escritura. Por medio de signos convencionales, nada se conseguirá en punto á la pronunciación, si la viva voz del maestro no da la segura clave de interpretación de los mismos signos convencionalmente empleados.

A continuación, en la parte de analogía, encontramos la presentación y estudio de las partes de la oración: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, conjunción e interjección, con ejemplos traducidos. Siguen los apartados de sintaxis y ortografía. En cuanto a los temas están constituidos por frases sueltas y son de traducción inversa, con la particularidad de que se refieren a un punto gramatical preciso y están numerados además de indicarse las páginas donde se explica el punto gramatical en cuestión.

Seguidamente encontramos una Crestomanía, dedicada a la explicación de las preposiciones, ejemplificadas mediante frases distribuidas en doble columna francés/español:

¿Tendreis el corazón tan duro que os haga inexorable á la voz de vuestro rey y de vuestros más tiernos amigos?

¿Aurez-vous le coeur assez dur pour être inexorable á votre roi et á tous vos plus tendres amis ?

Acaba la obra con trozos selectos, textos firmados por diversos autores, destinados a la traducción directa. Se trata de una gramática de corte totalmente tradicional a la que se añade trozos de textos literarios.

**José María Castilla**, profesor numerario por oposición de varios institutos, *Gramática francesa. Primer curso*. Fonética y morfología de cada una de las partes de la oración. Madrid, primera edición 1894 (cuarta edición 1907).

<sup>143</sup> Mariné y Oliver se sirve del Triángulo de Orchell para explicar el timbre de las vocales francesas, al igual que lo hacen diversos autores contemporáneos suyos como es el caso de Soler y Arqués.

En la advertencia inicial el autor es claro y contundente al denunciar el abandono en que se halla el estudio de la lengua castellana en nuestro país:

... ¿Qué adelanta un profesor de francés o de inglés con explicar á un alumno lo que son voces, prefijos, afijos, etc., si al estudiar su propia lengua (si es que la estudió) no oyó hablar de tales cosas?[...] Si los que por sus cargos oficiales tienen la obligación de cuidar del adelanto y cultura de nuestro país, se dieran cabal cuenta de lo difícil que es á un profesor enseñar una lengua extranjera á una persona que no conoce la suya propia, tenemos la seguridad que pondrían remedio á mal tan grande. Los profesores de lenguas vivas pierden un tiempo precioso enseñando al mismo tiempo que la gramática de la lengua que profesan la gramática castellana...

El manual de José María Castilla es una gramática descriptiva que sigue un esquema clásico en su planteamiento. La primera parte de la obra, completamente teórica, contiene la definición de conceptos gramaticales. La segunda parte está dedicada a la fonética. En ella el autor describe la forma de pronunciar las vocales francesas tomando como punto de referencia las vocales españolas. Este autor recurre nuevamente al triángulo de Orchell para la representación de las vocales. A continuación encontramos un apartado dedicado a la pronunciación particular de cada una de las letras del alfabeto francés, así como de los diptongos simples *-ia, ie, ua, ué...* y compuestos *-iai, ieu, oui,...*. Prosigue el manual con la explicación de los signos ortográficos y la cantidad silábica. Finalmente se explican los signos de puntuación.

La tercera parte del manual lo dedica el autor a la lexicología y morfología. Los ejemplos están dispuestos en dos columnas español/francés, y el apartado de morfología contiene un cuadro de conjugaciones verbales. Acaba la obra ocupándose de la interjección. Todo el manual está dispuesto en forma de reglas numeradas, al estilo más tradicional, y carece de textos, temas o versiones.

**Félix de Goicoechea**, director y catedrático del instituto provincial de Gijón, *Programa razonado de la Lengua Francesa para uso de los alumnos de segundo curso por...*, Gijón, 1894.

El programa, escrito íntegramente en francés, consta de las preguntas para los exámenes distribuidas por lecciones. Por ejemplo, para la lección segunda:

Peut-on diviser l'oraison par rapport à la forme ?  
Qu'appellez-vous oraison expositive ?  
Qu'entend-on par oraison interrogative ?  
Quelle est l'oraison impérative ?

La mayor parte de las lecciones están dedicadas a la *syntaxe – régime, accord et construction-*, reservando de la lección 32 a la 36 para *l'orthographe*. Las últimas lecciones, de la 37 a la 52, están dedicadas a los verbos impersonales, pronominales, irregulares y defectivos -cuáles son y su conjugación-.

Lo que nos ha parecido más interesante en este programa es la clara orientación metodológica expresada en su inicio -*modo de enseñar por este método-*, por lo que, a continuación vamos a reproducirla de forma completa:

El primer día de clase para señalar, el Sr. Profesor leerá y traducirá la primera lección, explicándola brevemente en español, para que los alumnos la comprendan y estudien bien.

Al día siguiente de clase, el Sr. Profesor saldrá al encerado, dará las definiciones, escribirá los ejemplos, haciendo las demostraciones de las reglas y análisis, todo en francés, para que lo repitan sus alumnos lo mismo que él, haciendo este último las preguntas, tanto del Programa, como otras, en francés, contestando los alumnos en el mismo idioma.

Después el Sr. Profesor señalará la segunda lección como la primera, y siempre lo mismo.

Por segunda vez el Sr. Profesor saldrá al encerado, donde escribirá los temas correspondientes á la lección del día en francés, para que los alumnos los aprendan y hará que los reciten en español y en francés.

Por último, hará un ejercicio de lectura y traducción del libro señalado de texto.

En resumen, tres ejercicios, á saber: lección, tema y traducción.

Este es el método en general, sin perjuicio de las variaciones que los Sres. Profesores crean conveniente introducir en atención á las circunstancias especiales de los alumnos, así como en el repaso de las lecciones.

## Manuales y programas de francés del primer tercio del siglo XX analizados

**José Porqueras y Carreras**, catedrático de francés del instituto de Lérida, *Gramática Francesa teórico-práctica acomodada a la enseñanza de esta asignatura en los Institutos y Escuelas de Comercio, según las disposiciones vigentes por...*, Lérida, 1902. (Hemos analizado también el contenido del programa de la asignatura del año 1911).

En el Prólogo el autor denuncia el poco conocimiento que tiene los alumnos de las reglas gramaticales castellanas:<sup>144</sup>

...Además la experiencia nos ha demostrado que las reglas que á la gramática castellana se refieren, no huelgan nunca; ya que son, por desgracia, muchos los alumnos que las ignoran casi por completo ó las recuerdan muy imperfectamente...

También en el Prólogo se nos indica que la obra ha sido realizada bajo una perspectiva plenamente ecléctica:

...para obtener resultados prácticos en la enseñanza de una lengua viva, no es posible encerrarse en los estrechos moldes de un sistema y seguirle en toda su pureza, por más lógico y racional que lo consideremos.[...] No hay método, por defectuoso que sea, que no contenga algo útil y bueno. [...] Partiendo de este concepto, procuramos buscar en cada sistema lo que nos pareció más adecuado y conveniente; y en vez de entusiasmarnos, como algunos, por tal ó cual método y hacernos sistemáticos, preferimos ser eclécticos, acomodando á los conocimientos gramaticales, el sistema que mejor y con mayor claridad explicara cada uno de los tratados de que consta nuestra asignatura...

Paralelamente Porqueras y Carreras sigue un enfoque comparativo entre francés y castellano, adoptando, según él mismo manifiesta, un método teórico-práctico sin desechar en determinados casos el método analítico.

La primera parte de la obra consta de una Introducción que es un tratado teórico sobre el lenguaje y Preliminares, en la misma línea. A continuación, en el apartado de Prosodia, definida por el autor como "parte de la gramática que enseña la recta pronunciación

<sup>144</sup> Al igual que lo hiciera José M<sup>a</sup> Castilla en la Advertencia que encabeza la cuarta edición de su manual (1907): "...cuanto hagamos los profesores de lenguas por implantar en nuestro país los métodos modernos, será completamente inútil mientras el estudio de nuestra propia lengua continúe en el punible abandono que en que los encargados de su custodia lo tienen..."

y acentuación de las letras, sílabas y palabras” encontramos ejercicios de pronunciación -palabras y sílabas- y ejercicios de lectura -textos cortos-. Termina la primera parte con el apartado dedicado a la Analogía, definida como “parte de la gramática que estudia analíticamente los elementos expresivos del pensamiento, sus propiedades y accidentes, considerándoles en sí mismos y con entera independencia de las relaciones que los unen en la oración”, donde cada elemento es tratado del siguiente modo: explicación, seguida de una serie de ejemplos en español y francés; y temas, con traducción interlineal incompleta:

El soldado español es sobrio – La lengua italiana es armoniosa – La leche es un buen alimento...

*est*

*italienne harmonieuse lait(m) une bonne nourriture*

Acaba esta primera parte con diferentes cuadros de verbos - tiempos primitivos de los verbos irregulares impropios, irregulares propios y verbos defectivos más usuales-.

La segunda parte -correspondiente al segundo curso- está escrita en francés y contiene *syntaxe*, tratada bajo el mismo esquema, explicación, ejemplos y temas. A continuación *orthographe, affixes, remarques sur l'emploi de quelques mots* - construcción de algunas palabras, con aclaraciones-, *gallicismes: barbarismos et sollécismes, prononciation* -muestra de excepciones de pronunciación-.

Para terminar, encontramos una serie de adagios y locuciones proverbiales -son expresiones cuya traducción literal carece de sentido- dispuestas en doble columna:

Á buen entendedor breve hablador.

Reir a carcajadas.

Comer en exceso, sin tasa.

Le sage entend à demi-mot.

Rire à gorge déployée.

Manger à ventre déboutonné.

El libro tiene la particularidad de no estar distribuido por lecciones sino por apartados: Prosodia, Analogía, Syntaxe y Orthographe.

En cuanto al programa para primer y segundo curso del año 1911 de este profesor, podemos decir que únicamente presenta los contenidos, distribuidos en lecciones, sin ninguna indicación metodológica ni orientativa acerca del examen.

**Bonifacio Martín Criado**, *Programa de Lengua Francesa (primer y segundo curso)*, Oviedo, 1908 y *Questionnaire (cours de deuxième année)*, Oviedo, 1909.<sup>145</sup>

Programa de Lengua Francesa (1908)<sup>146</sup>:

Enumeraremos las partes o índice del programa, pero nos interesaremos especialmente por las indicaciones que hace el autor a los alumnos en una nota posterior. El programa consta de: Alfabeto; Pronunciación; Partes de la oración: artículo, nombre, adjetivo - grados-; numerales; pronombres; verbo -pronominales, irregulares, forma afirmativa, interrogativa y conjugación negativa-; Participio; Adverbio -locuciones adverbiales-; Preposición; Conjunción e Interjección.

Martín Criado incluye la siguiente nota: "Los examinados, después de contestar a las lecciones, que se les pregunten de este programa, leerán, traducirán y analizarán el trozo literario que designe el tribunal." Observamos también que, al final de cada lección, el autor recomienda: "Traducción directa y versión al francés de las frases que se indiquen."

Questionnaire (1909)<sup>147</sup>:

El programa consta de *Syntaxe, Orthographe et Construction*. El cuestionario, escrito en francés, está expresado en forma de preguntas distribuidas en los tres apartados que se acaban de indicar. Por ejemplo, en el apartado de *Syntaxe*: " *Que nous apprend la Syntaxe? En combien de parties se divise-t-elle?...*"

La práctica totalidad de las lecciones son de *syntaxe* -de la I a la XXXII-, dedicando a *l'orthographe*, principalmente de los verbos, desde la lección XXXIII a la XXXVII y, por último, la lección XXXVIII está dedicada a la *construction de la phrase -construction directe et indirecte, l'ellipse, le pléonasme et des gallicismes-*.

<sup>145</sup> En el caso de este profesor, tan sólo comentaremos el contenido de los programas, puesto que nos parecen interesantes las indicaciones dadas en vistas al tipo de evaluación llevada a cabo en ese período.

<sup>146</sup> En el original aparece *primer curso* tachado y, escrito, a mano, en su lugar, 1º y 2º curso. Ello explica que a lo largo del programa no se haga distinción alguna entre los contenidos de primero y segundo curso.

<sup>147</sup> Suponemos que el *questionnaire* de 1909 surgió a raíz de la necesidad de ajustarse a las exigencias oficiales (Real decreto de 30 de Septiembre de 1887 citado por Porqueras y Carreras en el prólogo de su manual de 1902) acerca de la realización del examen de segundo curso íntegramente en francés.

Al final de cada subapartado el autor va indicando los ejercicios prácticos que deben realizarse y el número de las reglas a consultar<sup>148</sup>, haciendo referencia a la página del libro donde se encuentran.

Martín Criado incluye, para terminar, la siguiente nota: "Después de escribir el párrafo que el tribunal indique, los alumnos harán traducciones directas é inversas de cualquier autor. Todas las lecciones se darán en francés."

**Fernando López Monís**, catedrático de francés del instituto Cardenal Cisneros de Madrid, *Lengua francesa*, Madrid, 1923. (Posee publicaciones de primer, segundo y tercer curso, desde 1914).

En el prólogo de la obra López Monís aboga por una enseñanza individualizada:

...el mejor libro para el estudio de una lengua es aquel que mejor se adapta a las condiciones especiales de los que han de aprenderla y practicarla, y el mejor método de enseñanza es el que con mayor facilidad puede amoldarse a los hábitos y orientaciones pedagógicas individuales...

Además, en las orientaciones metodológicas expresadas en el mismo prólogo vemos como, por una parte, para la enseñanza de la prosodia el autor defiende el método analítico. Sin embargo, para la enseñanza de las reglas gramaticales aboga por el método sintético, criticando duramente a los que prescinden de la explicación de las reglas gramaticales, es decir, aquellos que siguen procedimientos catalogados por López Monís como *ultramodernos*:

...Y no terminaremos estas líneas de introducción a nuestra modesta labor sin condenar una vez más esos procedimientos ultramodernos que, inspirados en un mercantilismo incompatible con la seria tarea didáctica, prometen en unos cuantos días el dominio de un idioma, como la acción benéfica de algún específico milagroso, empeñándose en volver la espalda a las reglas gramaticales, para tener que buscarlas cuando el espíritu de los alumnos, ávido de disciplina, las forja incorrectas y mutiladas...

---

<sup>148</sup> Debemos entender que el manual está dispuesto en forma de reglas numeradas.

Los contenidos del primer curso están distribuidos en los apartados de Analogía, Prosodia y Ortografía. La lección I está dedicada al estudio del origen, la extensión y la importancia de la lengua francesa y al alfabeto. Como el resto de las lecciones, ésta finaliza con una serie de ejercicios. La lección II se ocupa de las reglas de pronunciación francesa mediante un estudio comparativo de los sonidos franceses con los del alfabeto español. Los ejercicios de esta lección están constituidos por palabras sueltas para ser pronunciadas y después frases, cuya clasificación se hace según posean vocales compuestas, vocales nasales, diptongos... La lección III explica los signos ortográficos y la IV la división de las palabras en variables e invariables. A continuación, desde la lección V a la XLVIII, asistimos al estudio de la analogía de todas las categorías gramaticales, siempre con ejercicios al final de cada lección. Las dos últimas lecciones, XLIX y L están dedicadas a la ortografía francesa y a la formación de las palabras -etimología y derivación- respectivamente. Al terminar la lección de ortografía, el autor ofrece una lista de homónimos. El último apartado del libro contiene un vocabulario francés-español / español-francés, a modo de diccionario.<sup>149</sup>

Para el segundo curso este autor deja íntegramente la *Syntaxe*. Así, distribuye el manual en cincuenta lecciones -empleando como metalengua el francés- que contienen una explicación gramatical seguida de ejercicios de análisis y de traducción de frases, textos franceses para su traducción y algunos poemas. En las últimas lecciones encontramos *figures de construction, proverbes et maximes* y *locutions caractéristiques*.

## **Centros de los gobiernos autonómicos**

La metodología de la enseñanza del francés en el *Institut-Escola* de la *Generalitat* de Cataluña está ampliamente descrita en el apartado de este trabajo que trata del Institut-Escola.

---

<sup>149</sup> Benavent hace algo parecido, pero en una sola dirección: francés-español. Cf. *supra* Benavent, 1888.

## I.7. Revista de Pedagogía (1922-1936): Artículos sobre la enseñanza de las lenguas vivas.

Hemos analizado los artículos publicados en la *Revista de Pedagogía* que hacen referencia a la enseñanza de las lenguas vivas, con la esperanza de hallar datos que nos ayuden a esclarecer la situación de la enseñanza de los idiomas en España durante el margen de tiempo comprendido entre 1922 y 1936. La *Revista de Pedagogía* fue creada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga Medina<sup>150</sup>, con la ayuda de un plantel de expertos colaboradores. Está considerada, hoy día, como una de las publicaciones educativas más vanguardistas de aquella época.

Para empezar, en diversos números del año 1922 hemos hallado bastantes referencias a los modelos educativos de Francia, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, así como referencias al Instituto Francés en España. En el número 22 de la revista, correspondiente a octubre del año 1923, encontramos un artículo de Félix Martí Alpera, regente de la escuela práctica aneja a la Normal de Maestros de Barcelona, titulado *Cómo se enseña el idioma*. Los recursos sugeridos en dicho artículo se enfocan también hacia la enseñanza de la lengua materna. En lo que se refiere al lenguaje escrito, el autor nos da los siguientes recursos:

- 1- Copia: el más pasivo de todos.
- 2- Redacción:
  - a) El maestro cuenta una fábula o anécdota, un episodio infantil muy breve. A veces es un hecho real que los niños conocen y que está al alcance de sus juicios.
  - b) Los niños lo repiten de palabra.
  - c) Los niños lo expresan por escrito.
  - d) El tema frecuente de la redacción es el resumen de una lección (a veces se abusa de éste).

---

<sup>150</sup> Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959), pedagogo español que introdujo en nuestro país los métodos activos de la Escuela Nueva. Nació en Valdepeñas (Ciudad Real). Estudió en la Escuela Superior del Magisterio (1909-1912) y fue inspector de enseñanza primaria (1912), secretario del Museo Pedagógico Nacional, encargado de las publicaciones de este organismo, y profesor de Organización escolar en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1933). Exiliado en 1939, fue catedrático de Historia de la educación en Buenos Aires (1956), donde fundó la editorial Losada, como director de su Biblioteca Pedagógica. Dejó expuesta su obra escrita en: *Documentos para la historia escolar de España* (1916), *El analfabetismo en España* (1919), *La escuela unificada* (1922), *Las Escuelas Nuevas* (1923), *La nueva escuela pública* (1927), *Historia de la Educación* (1951) y *Diccionario de Pedagogía* (1960).

El maestro debe preguntarse: ¿Qué finalidad se propone con los trabajos de redacción?, ¿Qué debe saber en las aplicaciones del trabajo escrito el niño? Posiblemente los padres dirían escribir una carta, pero redactar una carta no basta. La técnica para el pequeño escritor es la siguiente:

- Saber reflexionar rápidamente sobre un asunto.
- Asociar a la idea fundamental del tema toda la información que posea.
- Trazar un plan metódico de trabajo.
- Desarrollarlo con claridad y sencillez.

Para los muchachos mayores incluir temas morales. Proponer también temas de imaginación, aunque son preferibles los de observación.

### 3- Dictado:

Acomodarlo a la capacidad del niño. El maestro leerá previamente el texto. No se trata de dictar mucho sino de dictar bien. Realizar el dictado activo, o sea, con palabras y vocabulario corriente. Para la corrección alternar la general o colectiva con la individual.

En el número 29, correspondiente a mayo de 1924, encontramos diversas informaciones sobre nuevos métodos de lectura utilizados en Estados Unidos, encaminados a motivar a los alumnos y evitar la tendencia a uniformar. Así las recomendaciones más importantes son las siguientes:

- Se lee la lección en silencio y luego se expone ante la clase. Cada alumno expone una parte, pero cada uno es responsable de toda la narración.
- El alumno selecciona lecturas que le gusten y las lee o explica a los otros.

En el número 54, correspondiente a junio de 1926, encontramos un artículo de José Mallart, profesor del Instituto de Educación Profesional de Madrid titulado *La enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas profesionales*. Para este autor el principal objetivo es proporcionar a los alumnos un instrumento que les ponga en relación directa con la producción profesional:

- Leer publicaciones de su especialidad.
- Consultar libros.
- Tomar parte en los congresos internacionales.
- Sostener correspondencia con centros de investigación.
- Facilitar una preparación lingüística que les incite a realizar viajes de estudios y estudiar en el país de la lengua que desean aprender.

Prosigue José Mallart afirmando “todos sabemos cuán lejos estamos de ese objetivo.” Opina que las causas deben buscarse en el poco tiempo dedicado a las lenguas modernas en los Planes de Estudio de las Escuelas Superiores españolas. Mallart aboga por la adopción de una enseñanza viva de la lengua, procurando las condiciones propias de necesidad de expresión, condiciones vivas, reales (no basarse en presentaciones abstractas). “Hay que distinguir entre la naturalidad de forma y la naturalidad de fondo en la enseñanza de las lenguas. [...] Para aprender bien el idioma hay que acostumbrarse a servirse de él desde el primer momento con toda naturalidad.” Otras recomendaciones que nos da el autor pueden resumirse en los puntos siguientes:

- Relacionar los ejercicios con los intereses del alumno y su futuro profesional.
- Buscar elementos vivos en el aprendizaje de las lenguas.
- Utilizar como material de clase: periódicos, revistas, relatos de viajes, expediciones científicas, etc.
- Procurar que el profesor sea un especialista en lenguaje que además tenga conocimientos relacionados con la profesión que estudia el alumno, o bien procurar una buena coordinación entre el especialista del idioma y el profesional.

Por último, José Mallart deja bien claro que “el aprendizaje de un idioma ha de ser la adquisición de un *instrumento* y además la costumbre de manejarlo.”

En ese mismo número del mes de junio de 1926 encontramos informaciones sobre el Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid que hacen referencia a la memoria publicada por la Junta para la Ampliación de Estudios en 1925<sup>151</sup>

En el número 59, correspondiente a noviembre de 1926, año del cincuentenario de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, se exalta la labor pionera de la ILE en la modernización pedagógica del país. A su vez, en el número 63, correspondiente a marzo de 1927, se hace referencia a los viajes de estudio al extranjero, exaltando la labor de la Junta para la Ampliación de Estudios. El número 79, publicado en julio de 1928, dedica un breve escrito al estudio de los idiomas extranjeros, recordando a todos los profesores la conveniencia de estudiar un idioma y recalando la importancia de leer obras pedagógicas en su versión original. Ese mismo año, en el número 82 de la revista, José Francisco Pastor, miembro del Centro de Estudios Históricos, habla de

---

<sup>151</sup> Cf. *infra*. el apartado Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas.

la importancia de las lenguas modernas. Explica la posibilidad de hacer un año de lectorado en Francia o Alemania, recordando que el lector es ayudante del profesor, por lo que, mediante dicha labor, se realiza un contacto íntimo con la lengua y la cultura del país en cuestión. En el número 91 de julio de 1929, encontramos nuevamente referencias a viajes al extranjero.

Para terminar, el número 150, correspondiente a junio de 1934, contiene un interesante artículo de Samuel Gili Gaya, profesor del Instituto-Escuela de Madrid, titulado *Valor educativo del estudio de las lenguas vivas*. En dicho artículo se expone que algunos pedagogos de Estados Unidos se han propuesto suprimir las lenguas vivas, basándose en la poca eficacia de los resultados obtenidos. Dicho debate también se mantiene en Europa y en España. Nuestro autor manifiesta que se trata de buscar los métodos más eficaces, vistas las imperfecciones del método directo. Ahora bien, Gili Gaya considera que la crítica a los métodos y la excesiva incertidumbre de los profesores de lenguas vivas no deben confundirse con el valor que tiene las mismas.

La llamada "crisis de las lenguas vivas", según este profesor, debe solucionarse buscando la eficacia formativa. El aprender una lengua extranjera es considerado por Gili Gaya un proceso de flexibilidad de pensamiento "en sí ya es un ejercicio intelectual que justificaría su enseñanza." Este autor sitúa el aprendizaje del lenguaje en el proceso evolutivo del niño, haciendo la distinción entre si se trata de una lengua materna o no. En su opinión, el fracaso del método directo fue el pretender imitar el proceso adquisitivo de la lengua materna. Aun reconociendo que los primeros pasos, consistentes en la adquisición de materiales en bruto -vocabulario, verbos, flexión pronominal y sonidos nuevos- necesitan memoria viva, el proceso intelectual adquisitivo es distinto según se trate de una lengua materna o una lengua extranjera. Gili Gaya concluye afirmando que el estudio de una lengua extranjera conduce, al que la aprende, a un poderoso perfeccionamiento espiritual, ejercicio de la mente y de la sensibilidad, además de su utilidad posterior.

## **II**

### **La Institución Libre de Enseñanza**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## **Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza**

II.1. Nacimiento, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

II.2. Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo.

II.3. El Boletín (BILE).

II.4. La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

II.4.1. La enseñanza de las lenguas vivas a través de los pensionados de la JAE.

II.5. El Instituto-Escuela.

II.5.1. El Institut-Escola de Barcelona.

II.5. Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas.

II.6.1. Un caso particular: el matrimonio Nogués.

II.6.1.1. En torno al método de Joan Nogués.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## II.1. Nacimiento, desarrollo y fin. Principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y su exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas. (Estatutos de la ILE: artículo 15)

En 1875 -recién iniciada la Restauración- el marqués de Orovio, ministro de Fomento, remite una circular a los rectores de todas las universidades restableciendo los libros de texto y los programas oficiales a los que el profesor debe atenerse de forma estricta. Manuel Orovio representa el sector más intransigente de la Iglesia española y, aunque el sistema de la Restauración se propone conciliar dos tendencias opuestas, vemos como en el terreno educativo no siempre encontrará una respuesta satisfactoria. En realidad el tema de fondo es la tolerancia religiosa. Orovio dirige las siguientes palabras a los rectores de universidades españolas:

...pero cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria [...] El Gobierno está convencido de que la mayoría de los maestros y profesores obedecen y acatan el sistema político establecido y todo lo que emana de la suprema autoridad del Monarca; más aún, entiende que muchos no sólo lo hacen por deber, sino por propia convicción habiendo llegado algunos a dar pruebas de valor y abnegación dignas de aplauso público; pero si desdichadamente V. S. tuviera noticia de que alguno no reconociera el régimen establecido o explicara contra él proceda sin ningún género de consideración a la formación del expediente oportuno... (Circular de Manuel Orovio, 26 de febrero de 1875)

Algunos profesores se manifiestan en desacuerdo y califican las medidas impuestas por el ministro de inconstitucionales.<sup>152</sup> Como consecuencia, unos son expedientados, otros renuncian a sus cátedras en solidaridad con los primeros y algunos sufren prisión y destierro. Se trata de la denominada "segunda cuestión

---

<sup>152</sup> La constitución vigente era en aquel momento la de 1869.

universitaria".<sup>153</sup> Este grupo de profesores universitarios, rigiéndose por el Decreto de 29 de julio de 1874 que regulariza el ejercicio de la libertad de enseñanza en España, decide crear un centro privado, la Institución Libre de Enseñanza, en el que enseñar sin limitaciones y basándose en el principio de la libertad.<sup>154</sup> En marzo de 1876 se firman las bases y estatutos de la ILE, siendo presidente de la Junta directiva Laureano Figuerola. Los profesores firmantes de las bases y estatutos -Eugenio Montero Ríos, Laureano Figuerola, Nicolás Salmerón, Francisco Giner de los Ríos, Augusto González de Linares, Gumersindo de Azcárate, Laureano Calderón, Juan A. García Labiano, Jacinto Messía Álvarez, Federico Rubio, Gabriel Rodríguez, Manuel Becerra, Pedro Pérez de Losada y Germán Gamazo- constituyen la Junta facultativa. Entre todos ellos destaca el papel de Francisco Giner de los Ríos como inspirador de las bases y alma de la Institución. En realidad la fundación de la ILE supone dar continuidad a la obra iniciada por los "reformadores" docentes en la Universidad, que veían ahora truncada su actuación.

En su segundo año, la Institución crea el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza que se publicará mensualmente y de forma regular hasta 1936. El BILE -considerado la primera revista pedagógica de España- constituye un importante órgano de expresión y divulgación de las ideas de la ILE así como un escaparate donde presentar la actualidad científica y cultural de Europa.

Alonso Capitán<sup>155</sup> distingue tres períodos en el desarrollo de la Institución. El primero, desde su fundación hasta 1881, fecha en la que, con el gobierno liberal de Sagasta, vuelven a recuperar sus cátedras los profesores sancionados; el segundo, desde 1881 hasta 1907, en el que se ensayan reformas pedagógicas -centrándose ya en la enseñanza primaria y media- y se insta a la Administración pública a crear centros educativos y organismos como el Museo Pedagógico Nacional; y el tercero, de 1907 -año de la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas- hasta la guerra civil, período en que, ligados a la Junta, se crearán: el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Asociación de Laboratorios y el Instituto-Escuela. Durante este último período los hombres de la Institución pasan de la reforma pedagógica a la reforma política, es

---

<sup>153</sup> Cf. Cacho Viu, 1962: 282-317

<sup>154</sup> El antecedente inmediato a la ILE fue el Colegio Internacional fundado, en 1866, por Salmerón -líder del republicanismo federal durante el Sexenio Democrático y, al igual que Giner, discípulo de Sanz del Río-. Se trataba de un proyecto netamente krausista y que apareció como respuesta a la política represiva del partido moderado.

<sup>155</sup> Capitán, 1994: 188.

decir, entran directamente en la política, introduciéndose poco a poco en el aparato del Estado.

De nada sirve pretender valorar una tarea educativa sin aproximarnos previamente a la ideología de aquellos que conciben la educación. No olvidemos que el concepto de ideología está estrechamente ligado al de la formación de la persona así como a la transmisión de valores. Si nos remontamos al discurso inaugural que Sanz del Río leyó en el inicio del curso académico 1857-58 asistimos a la presentación del krausismo como el camino hacia la transformación moral de España. Dicha transformación -para Sanz del Río y sus seguidores, y para Giner más tarde- debía llevarse a cabo mediante la renovación pedagógica.<sup>156</sup> La influencia ejercida por el krausismo sobre el pensamiento de los institucionistas es notable, principalmente en el primer período de la ILE. Ya nos hemos referido a ello anteriormente, sin embargo vamos a insistir ahora sobre los puntos más importantes del pensamiento procedente del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause y la aplicación de su "racionalismo armónico", lo que nos conduce al campo de la ética y de la filosofía del Derecho. Krause critica a la Iglesia y al Estado por ser entidades finitas, carentes de finalidad universal, y propone el dualismo universal de naciones y familias como forma de alcanzar el ideal de humanidad, que permita la participación de cada individuo en la razón suprema y en el bien. En síntesis, el valor del hombre reside en él mismo y por tanto el hombre está en la base del sistema educativo. Debe educarse al hombre para el hombre, al hombre en sí mismo, sin que por ello se niegue la vocación espiritual y el papel social del ser humano. La repercusión de las ideas de Krause es desigual; en realidad, el krausismo será bastante ignorado en Alemania, sin embargo, es acogido con éxito en Bélgica, los Países Bajos y España, gracias a la divulgación llevada a cabo por sus discípulos -Julián Sanz del Río fue discípulo de Krause en 1843-.

De la mano de la ILE llega, unos años más tarde, la segunda fase del krausismo en España. Dicha orientación filosófica proporciona los fundamentos metafísicos, antropológicos, éticos y sociales a los fundadores de la ILE. Debemos matizar que el principio de la neutralidad religiosa en la educación, defendido por los krausistas, no debe confundirse con la falta de religiosidad. Estamos ante un espiritualismo laico cuyo principio fundamental es la tolerancia. Se trata de un intento de crear, en España, una intelectualidad laica como respuesta a los excesos en el polo opuesto, es decir, la actitud del catolicismo más rígido, favorecido todo ello por la fuerte oposición entre mentalidades existente en Europa y España.

---

<sup>156</sup> Cf. *infra* el apartado Giner, Cossío y Castillejo.

En realidad, tanto Cossío como Castillejo se quejan de la excesiva asimilación de la ILE al krausismo, pero debe reconocerse que dicha filosofía, o la interpretación que Sanz del Río hiciera de ella, fue su punto de partida. Posteriormente, la orientación de la ILE sufrirá un giro adoptando posiciones propias del positivismo y el pragmatismo americano. Las relaciones con la universidad alemana y sus métodos científicos se van relajando para dar paso a las influencias, por una parte francesa –sobre todo después del impulso dado por la III República a la educación en ese país– y por otra inglesa. Giner y Cossío viajan, en 1881, a Inglaterra para asistir al Congreso de educación de South Kensington y conocen a personas destacadas de la intelectualidad inglesa. A partir de ese momento, las universidades de Inglaterra mantienen relaciones directas con la ILE. La abundancia de artículos en el BILE sobre el estilo de vida escolar inglesa es un reflejo de ello. Asimismo, los contactos con Estados Unidos se intensifican gracias a la buena relación de la ILE con el Instituto Internacional fundado por Alice Gordon Gulick en 1877.<sup>157</sup>

Durante el primer período, la ILE tiene como proyecto crear una universidad libre. Sin embargo, la ausencia de una buena previsión económica supone un obstáculo inicial difícil de superar. Los propios estudiantes y sus familias deben pagar la enseñanza universitaria cuyo coste es elevado. La falta de alumnado impide que se inicien bastantes de los cursos proyectados. Por ese motivo, en el curso 1878-79 el programa de la Institución se orienta hacia la segunda enseñanza. Junto al programa oficial, del que los alumnos deben examinarse en el Instituto San Isidro, se introducen asignaturas complementarias de ampliación y repaso. Si dicho cambio es motivado, como acabamos de exponer, por una realidad objetiva, pronto los hombres de la ILE lo conciben como un cambio pedagógicamente necesario. Los alumnos que cursan Bachillerato poseen una mala preparación como consecuencia de las deficiencias de la enseñanza primaria. Desde ese momento, la Institución se centrará también en los primeros niveles educativos. A partir del curso 1880-81 la enseñanza primaria y media deberán impartirse estrechamente unidas, siendo fusionadas en un solo ciclo. El cambio de orientación de la ILE se pone de manifiesto en el discurso de Giner, al comienzo de ese mismo curso escolar, en el que afirma que el porvenir de la nación está en la escuela primaria. Bajo esa nueva perspectiva, la preparación de los maestros adquiere una importancia crucial. Años más tarde, en 1897, Giner escribe un artículo titulado *Grados naturales de la educación* en el que dice lo siguiente:

---

<sup>157</sup> Cf. *supra* el apartado Tipos de centros escolares (centros privados laicos).

...parece evidente que la educación y enseñanza primaria y la secundaria corresponden a un mismo proceso, del que, a lo sumo, constituyen dos grados, difíciles de distinguir, enlazados continua y solidariamente merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos, sin otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige, no una dualidad arbitraria, sino la evolución natural del educando y sus facultades, cuya continuidad va cada vez pidiendo nuevas condiciones en aquella aplicación... (Giner, BILE, tomo XXI, 1897)

En el segundo período, con la vuelta a la universidad de los catedráticos depuestos, comienza una larga ascensión del institucionalismo. Las universidades de provincias, los institutos de enseñanza media, las escuelas normales, la Escuela Superior de Magisterio ven la llegada de hombres y mujeres preparados y formados en las propias aulas de la Institución. La idea de Giner es formar una minoría de espíritus selectos encargados de difundir los ideales de la Institución. En realidad, con ello, Giner se sitúa en un plano claramente elitista. Sin embargo, a partir de 1881, las relaciones entre la Institución y la política aumentan progresivamente. Muchas de las ideas de Giner o de Cossío llegan a la *Gaceta*. En 1882 el ministro Albareda crea el Museo Pedagógico Nacional<sup>158</sup> organismo dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública -siendo director general de esta última el institucionista Juan Facundo Riaño-. El Museo Pedagógico Nacional es un organismo destinado a la formación de maestros en un intento de llenar el vacío pedagógico de las Escuelas Normales, poniendo a disposición del magisterio español nuevos métodos de enseñanza, experiencias pedagógicas y material didáctico. Se trata de un centro de documentación profesional para educadores, que mantiene una exposición permanente de material escolar. Manuel Bartolomé Cossío obtiene, por oposición, el cargo de director del Museo en 1884. A través del Museo Pedagógico la ILE ejerce notable influencia en diversos sectores de la enseñanza nacional. Desde él se intenta estimular reformas en materia educativa que materialicen las ideas de la Institución. El Museo Pedagógico promueve la apertura de bibliotecas -la Biblioteca del Museo adquirió mucha importancia- y, por primera vez en España, organiza Colonias de Vacaciones,

---

<sup>158</sup> Real Decreto de 6 de mayo de 1882. Cf. *infra* el apartado Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo. Los objetivos del Museo Pedagógico Nacional son cooperar en la formación de los maestros, hacer investigaciones científicas sobre la educación y difundir el movimiento pedagógico extranjero en nuestro país. En la Ley de Presupuestos de 1894/95 pasó a denominarse Museo Pedagógico. Fue suprimido por decreto de 29 de marzo de 1941.

incluyendo una Colonia Internacional en La Granja para la realización de intercambios con escolares de otros países.<sup>159</sup>

Le Museo Pedagógico crée en 1882 vient compléter les efforts d'information et d'ouverture à l'étranger du BILE. A l'instar de ses modèles belges et français il s'attache à la création de bibliothèques spécialisées dans le domaine éducatif constituées essentiellement par des fonds étrangers. On doit également à l'initiative du Museo l'introduction en Espagne des colonies scolaires toujours d'après les mêmes modèles... (Roig, 1997 : 142)

También en esa misma época entran a formar parte del Consejo de Instrucción Pública personas significativas de la ILE. En general, el pensamiento de la Institución puede expresarse y difundirse en el Parlamento. En palabras de Gomez Molleda:

Las grandes líneas de este proceso pueden enunciarse así, lo mismo en lo relativo a la enseñanza superior que a la primaria: modificación de la legislación escolar en sentido laicista, por un lado, y creación de organismos nuevos plenamente orientados por la Institución, por el otro. A esto hay que añadir la prolongación de una tercera línea que se inscribe para los reformadores, como hemos visto, en su campaña pedagógica: la oposición al trabajo pedagógico de las Órdenes religiosas. (Gómez Molleda, 1966: 441-442).

Considerando que a Giner no le interesa la revolución como medio rápido de reformar la sociedad sino que su vía es actuar a través de la educación para llegar a un cambio, lento pero eficaz -lo que supone un distanciamiento de la política activa-, observamos como, a finales de este segundo período, se produce un cambio al respecto. El pensamiento de Giner influye y orienta las acciones de la minoría dirigente -principalmente durante las etapas liberales-<sup>160</sup>. Al parecer, según refleja la correspondencia, los responsables de la política solicitan a menudo el consejo de Giner.

---

<sup>159</sup> Las colonias escolares surgieron en Europa en 1876 con un carácter más benéfico que educativo. Se concibieron como Residencia durante las vacaciones de verano para niños pertenecientes a familias pobres o con dificultades especiales. En 1887 el Museo Pedagógico organiza la primera colonia escolar realizada en España. La experiencia se irá repitiendo hasta el fin de la Segunda República. La diferencia de la Colonia Internacional de La Granja es que ésta tuvo finalidades puramente educativas y constituyó un ensayo interesante, aunque sólo fuera testimonial, en lo que al intercambio cultural y lingüístico se refiere.

<sup>160</sup> También durante los seis primeros años de la Restauración se registran contactos interesantes entre la Institución y los Ministerios conservadores. (Gómez Molleda, 1966: 423).

El tercer período se inicia en 1907, año clave para la ILE en el que se crea, como organismo autónomo del Ministerio de Instrucción Pública e inspirado por la ideología de la Institución, la Junta para la Ampliación de Estudios. La influencia de ésta última en la esfera oficial aumentará progresivamente.<sup>161</sup> De la Junta nacen las instituciones que ya hemos relacionado en la presentación de los períodos de la ILE: el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Asociación de Laboratorios y el Instituto-Escuela. La trayectoria de dichas instituciones se halla comentada en el apartado dedicado a la JAE, desarrollando además un apartado propio para el Instituto-Escuela. Podemos decir que durante ese período se lleva a la práctica gran parte del planteamiento teórico que se ha ido gestando desde la fundación de la Institución. Es destacable la influencia de la Junta en la cultura española contemporánea, constituyendo un cauce para la introducción, en nuestro país, de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas desarrolladas más allá de nuestras fronteras.

Por otro lado, desde principios de 1900, Giner ve la necesidad de abandonar su proyecto inicial de sembrar espíritus selectos por toda España para concentrarlos, a partir de ahora, en la capital. Los núcleos de la ILE en las provincias encuentran serias dificultades para llevar a cabo su misión. Por ello, con el objetivo de concentrar a la juventud científica en Madrid, en la primavera de 1908 se reúnen un grupo de selectos en torno a Giner, a la sombra de las encinas de Guadarrama.<sup>162</sup> Es necesario buscar soluciones a la situación que vive la España gobernada por Maura. Esta reunión posee un enorme valor simbólico, marcando además el inicio de una etapa diferente, sin duda la más brillante en los logros de la ILE.

En el grupo reunido están representados, como en otros momentos y lugares, los hombres del 68, la juventud científica y la juventud literaria -los "hijos" de Giner-, y la generación del 15 -los "nietos" de don Francisco-, que se unen ahora para afrontar la tarea institucionista de cara a la nueva etapa abierta con el siglo. (Gómez Molleda, 1966: 466.)

La generación de los "nietos" está compuesta por universitarios, literatos jóvenes y pensadores, muchos de los cuales vienen de provincias. Estos jóvenes se manifiestan dispuestos a intervenir en política. En este sentido, nos situamos en el enfoque de la pedagogía desde arriba, cambio de orientación que, de alguna manera, se había iniciado ya en 1881.

<sup>161</sup> Cf. *infra* el apartado La Junta para la Ampliación de Estudios.

<sup>162</sup> Los institucionistas tenían una casita en Guadarrama. En ella se gestaron muchas de sus acciones.

Tras la guerra civil desaparece la Institución, la Junta y todo lo que de ellas depende. Los hombres y mujeres de la ILE deben huir y separarse de aquello por lo que han trabajado y luchado. Los frutos de su esfuerzo se ven truncados bruscamente, resultando difícil valorar de forma plena si quienes los promovieron consiguieron o no sus propósitos. Una vez recuperado el Estado democrático y tras la entrada en vigor de la Constitución de 1978, la Fundación Francisco Giner de los Ríos -creada en 1916 y encargada de velar por el patrimonio de la Institución-, recupera su patrimonio y su plena capacidad de acción. Desde ese momento ha reanudado sus actividades, ocupándose de la edición del BILE, la reconstrucción de su biblioteca y su fondo documental y el desarrollo de diversas iniciativas con el fin de involucrarse en la modernización del sistema educativo del país. Nadie parece discutir, a estas alturas, que la ILE ha llegado a ser una comunidad que sobrepasa los ámbitos pedagógicos y se alza como símbolo espiritual de su tiempo, convertida hoy en una de las referencias claves de la cultura española. Para entender mejor el alcance de la influencia de la Institución en la formación de la España contemporánea, es necesario valorar su labor más allá de las aulas, es decir, la influencia de la denominada Institución *difusa*. Veamos las palabras de Luis Zulueta escritas en 1915:

...Existen dos Instituciones, aunque las dos no formen más que una. Hay la Institución establecimiento de enseñanza, y hay la Institución comunidad espiritual.

La primera de que hemos hablado, es, en puridad, una escuela, un colegio. La forman las familias de los alumnos, los antiguos alumnos ya mayores, un núcleo de profesores liberales que simpatizan con esta corriente de educación, muchas personas de distintas ideas y profesiones más o menos influidas por ellas, y que se sienten agrupadas en una dirección común.

Esta unidad es, como decimos, meramente espiritual. No hay posibilidad de trazar sus contornos...

Esa es la Institución difusa, Ecclesia dispersa. Ningún estatuto la junta, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga.

Esta Institución, comunidad espiritual, es el natural complemento de la otra, de la Institución escuela... (L. Zulueta, 1915, citado por D. Gómez Molleda, 1966: 237)

Tras el resumen de lo que fuera el nacimiento y las etapas evolutivas en la historia de la Institución Libre de Enseñanza, veamos ahora los principios pedagógicos que dirigen las actuaciones de la misma. De todos modos, el proceder pedagógico se contempla detenidamente en los sucesivos apartados que tratan de la ILE.

Nos remitimos a Manuel Bartolomé Cossío, discípulo de Giner, considerado, en el sentido estricto, el pedagogo de la ILE. Sus teorías, ensayos y proyectos experimentales de la pedagogía de su tiempo encuentran su expansión a través del Museo Pedagógico Nacional. En el prospecto de la Institución de 1908 Cossío sintetiza los principios pedagógicos de la misma:

- Educar al margen de todo particularismo religioso, filosófico y político.
- Respetar cuantas sinceras convicciones consagra la historia.
- Despertar en los alumnos el interés hacia una amplia cultura general y posteriormente profesional.
- Preparar a los alumnos para que sean hombres antes que profesionales.
- Cultivar el cuerpo y el alma: pensamiento, salud, higiene, decoro personal, vigor físico, corrección y nobleza de hábitos, buenas maneras, sentimiento delicado, gusto estético, tolerancia, alegría, valor, consciencia del deber y lealtad.
- Buscar la cooperación de las familias puesto que la educación familiar tiene la máxima importancia.

A su vez, el discurso inaugural del curso 1880-81 realizado por Giner contiene todos los ingredientes de lo que debía ser el espíritu educativo de la ILE. De él se desprende que el fin de la enseñanza es la "educación", es decir, la formación, atendiendo no sólo al desarrollo de la inteligencia sino al de todas las facultades humanas. Se trata de llevar a cabo una acción verdaderamente educadora y no meramente instructiva.<sup>163</sup> Ésta contemplará el fomento de los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la personalidad individual.
- La severa obediencia a la ley.
- El sacrificio ante la vocación.
- El patriotismo sincero.
- El amor al trabajo.
- El odio a la mentira.
- El espíritu de equidad y tolerancia.

---

<sup>163</sup> Para mayor conocimiento del pensamiento educativo de Francisco Giner *cf. infra* el apartado Anexos, documento 2, Francisco Giner de los Ríos, "Sobre la idea de la educación".

Carlos Paris ha tipificado en cuatro puntos la actitud pedagógica de Giner, las cuatro grandes referencias que dan sentido a su obra.

En primer lugar el ideal de la libertad proyectado sobre todas las dimensiones del hecho pedagógico -de la cultura en general-, verdadera clave de lo que la Institución ha significado. En segundo lugar la comprensión profundamente vital del acto educativo, lo que podríamos designar como la *vitalización del hecho pedagógico* (conexionar la educación con la vida). [...] Como tercera la comprensión unitaria de todo el proceso de enseñanza desde el punto de vista metodológico [...] el ejercicio del aprendizaje y de la formación auténticamente vivido resulta algo fundamentalmente dominado por las exigencias comunes desde la iniciación hasta el más avanzado seminario universitario. [...] Y, finalmente, deberíamos subrayar el carácter integral, profundamente humanista, con el cual el ideal educativo nos aparece en Giner como realización total del hombre, de la plenitud de sus dimensiones. (Avery *et alii*, 1977: 57-75).

Las ideas de Pestalozzi y Froebel<sup>164</sup> están en la base del pensamiento pedagógico de la ILE. Recordemos también que para Giner tiene mucha importancia la preparación de los profesores, vista como pieza fundamental del perfeccionamiento educativo. Determinante para Giner es también la misión de la universidad que ha de erigirse como educadora de la sociedad, de una forma integradora, asumiendo todos los oficios humanos y poniéndose en contacto con todas las clases sociales.

...Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Froebel y sobre los cuales se va

---

<sup>164</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pedagogo suizo, admirador del filósofo francés Jean Jacques Rousseau. Las teorías de Pestalozzi defienden la individualidad del niño y la necesidad de que el maestro posea la preparación suficiente para conducir el desarrollo integral del alumno por encima del hecho de implantarle conocimientos. Sus tratados educativos se encuentran en la base de la educación moderna. Las ideas de Pestalozzi habían sido introducidas en España por un discípulo suyo, Voitel, que en 1803 fundó una escuela en Tarragona. En 1808 fueron cerradas las tres escuelas pestalozzianas que funcionaban en España (Tarragona, Madrid y Santander). Unos años después, Pablo Montesino se encargaría de divulgar las ideas de Pestalozzi, que acabaron por encontrar apoyo entre los pensadores de la ILE.

Friedrich Fröbel (1782-1852) pedagogo alemán creador del *jardín de infancia* cuyas ideas se centran en animar el desarrollo integral de los más pequeños a través de la actividad y del juego. Desde 1806 hasta 1810 colaboró y estudió con Pestalozzi en Yverdon (Suiza). Conoció a Krause quien le inició en los trabajos de Comenio. Fröbel es considerado uno de los más grandes innovadores de la ciencia de la educación en el siglo XIX.

organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase... (Programa de la Institución Libre de Enseñanza, publicado en el BILE de 1934, in Historia de la Educación en España III, 1989: 269)

Siguiendo el pensamiento krausista, Giner concibe la educación como el medio de hacer más digno al hombre y más consciente de su destino. El trabajo escolar es visto como componente de una educación intuitiva, integral y continuada. Por otra parte, la educación debe ser *gratuita, obligatoria y laica*; éstos son los principios generales que presiden la enseñanza en el seno de la ILE. En cambio, la mayoría de escuelas del Estado están regidas desde una mentalidad situada en el polo opuesto respecto a la modernidad representada por la Institución, es decir, en ellas impera el catolicismo obligatorio, la negación de la autonomía intelectual, el autoritarismo y la uniformidad forzada. De ahí la reivindicación de la ILE acerca de la necesidad de limitar la influencia directa del Estado - y paralelamente de la Iglesia- en materia de formación humana y científica, concediendo autonomía a los educadores, cuya profesionalidad debe llevarles por el camino de la tolerancia y la objetividad. Según valora Santos Juliá, el objetivo de la ILE es el siguiente: "Lo que había que emprender era una larga obra de educación para modificar el carácter, de modo que salieran de las escuelas ciudadanos libres, formados en el espíritu público, que hubieran aprendido a amar la cultura de la patria y sobre los que se pudiera edificar el progreso y la libertad." <sup>165</sup>

Frente a la nueva concepción educativa de la Institución Libre de Enseñanza, la enseñanza tradicional adolece, según Eduardo Benot, de "uno de los errores más graves [...] el desequilibrio que se acentúa entre las necesidades de la sociedad y la formación que las escuelas ofrecen a sus miembros."<sup>166</sup> Para Benot se trata de un problema de eficacia puesto que las preocupaciones puramente literarias y culturales deben dar paso o ser compartidas con las preocupaciones sobre la actividad profesional, atendiendo a los rápidos progresos que está realizando la ciencia. La enseñanza secundaria en España, en el momento que nos ocupa, puede definirse como una escuela autoritaria, uniformada, basada en la

---

<sup>165</sup> Cf. Juliá, 2004: 60

<sup>166</sup> Benot, Eduardo, *Errores en materia de educación y de instrucción pública*, (1862): 162 y 240, citado por Turín (1967): 67.

memorización, desvinculada de la realidad del niño, conducida por maestros mal preparados y descontentos, realizada en edificios ruinosos y desprovista de material escolar. Como ya se ha dicho anteriormente, ante este panorama los institucionistas resuelven que además de corregir los errores de la enseñanza secundaria, es necesario el desarrollo paralelo de la enseñanza primaria.

Las dificultades con las que tropieza la Institución no son pocas, desde las de índole económica -sobre todo al principio- a las de la lucha constante que supone la introducción de nuevas metodologías y nuevas ideas en la educación. Según la opinión Gómez Molleda, la Institución peca de un exceso de idealismo que la alejará de los aspectos prácticos de la realidad. La supresión de exámenes, por ejemplo, coherente con la línea pedagógica de la ILE, ocasiona serias dificultades puesto que los alumnos a menudo estudian sólo lo que les motiva y posteriormente son incapaces de prepararse bien para la obtención de un título. Este hecho acaba por provocar las protestas de muchas familias. Otro de los problemas al que tiene que hacer frente la Institución es la dificultad en encontrar el número suficiente de profesores fieles al espíritu de la ILE y a sus métodos. Adoptando una metodología basada en la libertad del profesor y en su capacidad profesional, éste se convierte en una figura clave sin la cual todo el proyecto peligra. Por ese motivo Giner da prioridad a los profesores formados en la misma Institución. Como consecuencia práctica, a menudo, algunas materias no pueden darse, o bien se dan de manera irregular por la falta de profesorado.

Por otra parte, Tuñón de Lara valora la labor de la ILE atendiendo a su principal objetivo, es decir, el de preparar a una minoría selecta -los hijos de la burguesía- para que en un futuro dirigiera el país. Desde ese punto de vista, según dicho autor, la Institución logra plenamente sus propósitos:

La Institución [...] respondía igualmente a la necesidad de quebrantar ideológicamente los dogmas de la sociedad nobiliario-agraria, de preparar hombres e ideas para que una burguesía "ilustrada" ocupase el poder en un futuro próximo: Y hay que reconocer que dicha función preparatoria fue cumplida con creces por la Institución. La Institución fue eso y más: fue un estilo de vida y una manera de pensar que informaron a varias generaciones de los mejores espíritus del liberalismo. (Tuñón de Lara, vol.2, 1978: 103)

Si bien, en general, se suele reconocer el carácter elitista de la ILE al que hace referencia Tuñón de Lara, debemos reconocer también la preocupación que manifestaron los institucionistas por las

cuestiones sociales. María del Carmen Nogués en su escrito titulado *Labor social de la Institución*,<sup>167</sup> nos explica ampliamente las iniciativas que la Institución emprendió en ese sentido. Para dicha autora "uno de los principales estímulos que aglutinó a los fundadores de la ILE, y que los llevó a desarrollar una acción pedagógica social con múltiples facetas, fue la pasividad general del país ante graves problemas que no encontraban eco ni solución en la esfera social." Recordemos que el objetivo final de la Institución Libre de Enseñanza es la transformación de España por medio de la educación, una educación que, para cumplir su cometido, ha de llegar a todas las clases sociales.

Entre las obras sociales promovidas desde la ILE se halla la Extensión Universitaria en España, inaugurada por Fernando Castro como rector de la Universidad de Madrid, que se ocupa de dar conferencias dominicales, destinadas especialmente a la educación y cultura de la mujer.<sup>168</sup> De esa iniciativa saldrá la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, en 1869. Dicha asociación promueve diferentes escuelas para señoritas -entre ellas la Escuela de Idiomas donde se enseña francés, inglés, italiano y alemán- con el fin de crear un cuerpo de traductoras. También se organizan, de modo benéfico, las Colonias de Vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución. Según palabras de Carmen Nogués "en 1894, la Corporación, en su afán de hacer algo que trascendiera en beneficio de las clases menos acomodadas, decide organizar colonias de vacaciones sostenidas por suscripciones privadas y voluntarias, prescindiendo de cualquier tipo de apoyo oficial." A las colonias asisten niños y niñas procedentes de familias con escasos recursos o de familias numerosas.

A través de benefactores la Institución crea diversas escuelas: en León, una Escuela Industrial para Obreros; una de Ampliación de Primaria; una Escuela-Granja y una Biblioteca; en Villalbino, una Escuela Mercantil y Agrícola y otra escuela de Ampliación de Primaria. En otros puntos de España se crean centros del mismo tipo, como por ejemplo la Escuela Sotés -nombre del benefactor- destinada a hijos de mujeres trabajadoras sin recursos. En febrero de 1916 se crea el *Protectorado del niño Delincuente* con la finalidad de evitar la entrada de los niños en la cárcel. Aunque con escasos recursos materiales, se proporciona a los delincuentes menores de dieciséis años un hogar

---

<sup>167</sup> Cf. Avery *et alii*, 1977: 199-210.

<sup>168</sup> Posteriormente se crearon Extensiones Universitarias en Zaragoza, Barcelona, Sevilla y Oviedo, destinadas principalmente a la formación de los obreros, con el propósito de hacerles llegar la profesión especializada y abrirles nuevos horizontes. Se trataba de cursos nocturnos, públicos y gratuitos.

improvisado, colocándolos en familias y evitándoles el ambiente de la prisión común, facilitando así su readaptación social.

Otro ejemplo de la labor social de la ILE es su intervención en la creación del *Patronato de Misiones Pedagógicas* el 29 de mayo de 1931. Se trata de una idea de Cossío surgida con el objetivo de estimular y apoyar a los maestros de los pueblos más apartados y peor comunicados. Llegan a realizarse 70 misiones, formadas todas ellas por voluntarios, que llevarán la acción cultural a unos 300 pueblos escogidos entre los más necesitados.<sup>169</sup>

Por último, nos referiremos a otro de los aspectos criticados a la Institución: su extranjerismo. Resulta claramente palpable la gran influencia que los modelos extranjeros ejercen sobre la ILE, de forma especial el modelo inglés. Reginald F. Brown nos explica las razones:

En primer lugar: la novedad [...] estos nuevos exploradores, los institucionistas, venían cargados de novedades, y a cada momento traían otras de las regiones más apartadas del mundo, hasta del Japón, que por una extraña coincidencia en aquellos mismos años también se esforzaba por modernizar su sistema de educación y otras muchas formas de su civilización. Necesitaban demostrar en casa lo que pasaba fuera. (Avery *et alii*, 1977: 117-138 (Escrito de Reginald F. Brown).

Pero en España la mentalidad imperante no está en absoluto abierta al cambio. Por eso mismo, los institucionistas son siempre una minoría. Prosigue Brown:

Como filósofos necesitaban argumentos y razones para convencerse de que no iban desencaminados. Como creadores, ejemplos de experimentos, así en teoría como en la práctica, montados en otros países por otros aventureros que buscaban iguales creaciones. Como hombres, iban en busca de ese calor humano, de esa comprensión y simpatía que necesita toda minoría. (*Ibid.*:117-138)

Por lo visto, una de las cosas que de Inglaterra atrae a los institucionistas es ese calor humano. Además, el carácter inglés armoniza con las intenciones de la Institución de formar hombres con un compromiso moral, poseedores de la verdadera disciplina. La que surge desde dentro. "Admiraban la intelectualidad de los franceses, la erudición de los alemanes, pero cuando se trataba de educar individuos, de crear personalidades, miraban hacia Inglaterra."<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> Cf. Avery *et alii*, 1977: 207. Cf. *supra* el apartado La Instrucción Pública en España.

<sup>170</sup> *Ibid.*: 117-138

## II.2. Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y José Castillejo

### Introducción

Sin menospreciar la labor de todos aquellos que lucharon y trabajaron con el objetivo de materializar los ideales y convicciones de la Institución Libre de Enseñanza, hemos creído oportuno dedicar este apartado a tres de los protagonistas más destacados en dicha tarea. Se trata de Francisco Giner de los Ríos quien, con su actuación y su claridad de pensamiento, impulsaría el nacimiento y desarrollo de la Institución; Manuel Bartolomé Cossío, dada la importancia de sus ideas pedagógicas en la estructuración del pensamiento educativo de la ILE, cuya proyección llevaría a la adopción de medidas concretas y eficaces en la reforma de la educación española; y José Castillejo, hombre clave en la última etapa de la Institución, alma de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y del Instituto-Escuela.

### Francisco Giner de los Ríos

Frente a un Estado monárquico y conservador, Giner es republicano y liberal. El hombre tiene derecho a exigir del Estado todo lo que necesita para cumplir su fin racional. (Tuñón de Lara, vol.2, 1978: 103-104).

Francisco Giner de los Ríos nace en Ronda, en 1839, y muere en Madrid, en 1915. Comienza sus estudios universitarios en Barcelona y continúa Derecho y Filosofía y Letras en Granada. Llega a Madrid en 1863 e ingresa en el Ministerio del Estado como agregado diplomático. Giner frecuenta la Universidad madrileña y en ella conoce a Sanz del Río<sup>171</sup>, hecho que marcará intensamente su manera de pensar. La filosofía y la temática educativa desplazan los intereses literarios, que centran las primeras publicaciones de nuestro autor. En 1866 Francisco Giner consigue la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad de Madrid. Paradójicamente Giner abandona su cátedra, al poco tiempo de haberla ganado, en solidaridad con Sanz del Río, Fernando de

---

<sup>171</sup> Julián Sanz del Río, catedrático de la Universidad de Madrid, introduce la doctrina krausista en España erigiéndose como fundador de un nuevo estilo intelectual. Cf. *supra* el apartado Contexto social y el apartado Nacimiento desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

Castro y Nicolás Salmerón, en la denominada "primera cuestión universitaria"<sup>172</sup>

Tras la revolución de 1868, Francisco Giner recupera su cátedra en la Universidad de Madrid. Desde ella intenta convencer a la juventud del país de la necesidad de una regeneración y una ruptura con el viejo orden, dirigiendo su mirada especialmente a esa minoría que está dispuesta a luchar por cambiar las cosas. Para Giner, estamos ante una minoría selecta pero tan tenaz y sólidamente preparada, que conseguirá influir positivamente en el seno de la sociedad.

...se trataba de alzar la bandera de un nuevo tipo de universitario, caracterizado por el rigor en su preparación científica y profesional, por su integridad moral inquebrantable y desinteresada de medios fáciles y brillantes, por su consciencia regeneradora y, que como todos los miembros de minorías selectas, no sólo tendría como único deber investigar, censurar, ensayar, ser perseverante, incorruptible y enérgica, sino sufrida, mesurada e indulgente, sin dejarse contagiar por la pasión de las gastadas mayorías. (F. Giner, prólogo del tomo XII de las O.C. Educación y enseñanza, citado por Gómez Molleda, 1966: 204).

Giner cautiva a sus alumnos, entre otras cosas, por su nuevo estilo de tratarlos, lo cual supone el primer elemento de la ruptura y cambio que él mismo promueve. Don Francisco posee una ideología radical pero es una persona elegante y serena, que intenta inculcar lo propio en sus seguidores.

El honrado fervor místico-patriótico con que Giner se entrega de por vida a la reforma del hombre a través de su cátedra, se explica a la luz del papel trascendental que atribuye a la Universidad en la vida del país. La juventud universitaria es para Giner el elemento básico sobre el que se ha de actuar. (Gómez Molleda, 1966: 202)

Su concepción filosófica de la vida impulsa constantemente el proceder de Giner. Se trata de actuar sobre el destino de la Humanidad, llevando al hombre a una realización individual y armónica en la que la libertad personal es indispensable para buscar, lejos de los condicionantes de la Iglesia, su religión interior. La educación preconizada por Giner es una educación no confesional pero en el fondo religiosa. Este aspecto crea cierta controversia. El principio de la neutralidad religiosa en la educación no debe ser confundido con el ateísmo ya que Giner entiende la religión como un

---

<sup>172</sup> Cf. *supra* el apartado Contexto político.

fin fundamental. Como contrapartida, la enseñanza de la Iglesia, y el control doctrinal que ésta ejerce sobre la enseñanza oficial, suponen un elemento disgregador de la convivencia armónica. Además, según Giner, la enseñanza confesional católica en España contribuye a la división de la sociedad que tanto daño ocasiona al país.

No es de extrañar que la circular de febrero de 1875, redactada por el ministro Manuel Orovio, afirmando que la enseñanza oficial debe obedecer al principio católico, motive la reacción de rechazo que llevará a la denominada "segunda cuestión universitaria".<sup>173</sup> Las primeras protestas surgen en la Universidad de Santiago de Compostela y las provocan Laureano Calderón y Augusto González de Linares, discípulos de Giner, catedráticos de esa universidad. El rector les suspende de sus cargos. Las reacciones de la prensa y el profesorado llegan a Madrid, y el 19 de marzo Castelar dirige un escrito al rector de la Universidad Central de Madrid por el que renuncia a su cátedra. A su vez Giner dirige una carta al rector expresando su "plena conformidad" con los catedráticos suspensos de la Universidad de Santiago. Se producen repetidas protestas y el rector de la Universidad de Madrid acaba por presentar su dimisión. Varios profesores universitarios presentan sus renuncias. El 20 de abril Giner, Salmerón y Azcárate, quedan indefinidamente suspensos de empleo y sueldo.

Los profesores rebeldes o separados están convencidos de que la enseñanza confesional divide a la nación, por lo que debe rechazarse la pretensión de la Iglesia de reducir el espíritu de los ciudadanos a sus reglas morales y a la intolerancia. Resulta inaceptable la forma que tiene la educación religiosa de suprimir la personalidad de cada individuo y atentar contra la libertad. Nada más lejos de la manera de pensar krausista de Giner y su grupo para quienes la Iglesia debe limitar su enseñanza al ámbito de la catequesis dejando que la tolerancia religiosa presida la educación. Giner comienza a gestar la idea de fundar una Institución Libre de Enseñanza, que no tardará en hacerse realidad. Sus intenciones quedan claramente expresadas en el siguiente párrafo:

...Estos fueron los hilos conductores de su pedagogía, que para España supuso la aparición de un estilo educativo innovador, en línea similar al que unos años más tarde difundió por Europa y América el movimiento de la Nueva Educación: aprender a pensar y a hacer; acción; investigación de los fenómenos, no mera estampación de conocimientos; contacto con la vida y la naturaleza, en lugar del libro de texto a memorizar;

<sup>173</sup> Cf. *supra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios educativos de la ILE.

coeducación... Frente al laicismo y a la confesionalidad, deseaba, como Rousseau, una escuela hondamente religiosa pero neutral, donde la religiosidad fuese factor de paz y no de discordia...(Ruiz Berrio, 1996: 175)

Posteriormente, en 1881, Giner recupera de nuevo su cátedra en la Universidad central, pero seguirá siendo el alma de la Institución hasta su muerte, en 1915. Se trata de una vida dedicada por entero a la educación con el mérito de lograr superar el corsé de la vieja enseñanza y apostar, de forma valiente y decidida, por una educación al servicio del hombre, sin dogmas ni imposiciones, regida por unos principios pedagógicos innovadores.

### Manuel Bartolomé Cossío

...Fieles á toda nuestra imbécil política contemporánea, por milagro se ha visto á la educación y á la enseñanza figurar, como no sea vergonzosamente, arrinconadas y á última hora, en vísperas ya casi de la ruina, en ninguno de los innumerables y rimbombantes manifiestos del partido, y como consecuencia de este criminal abandono, no tenemos hoy consciencia clara, ni de nuestro atraso brutal -que no merece otro nombre-, ni de la magnitud é intensidad del remedio que exige; y por carecer de esa consciencia es por lo que nos falta corazón para indignarnos y voluntad para decidirnos inmediatamente á barrer tanta miseria...(Cossío, "La reforma escolar", *in Revista Nacional*, 31 de octubre de 1899).

Manuel Bartolomé Cossío nace en Haro (La Rioja) en 1857 y muere en Collado Mediano (Madrid) en 1935. Estudia Filosofía y Letras en Madrid y, posteriormente, gana la cátedra de Historia del Arte de la Escuela de Bellas Artes de Barcelona. En 1904 es nombrado catedrático de Pedagogía en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Discípulo de Giner acaba por convertirse en el pedagogo más importante de la Institución. La obra de la ILE se hace difícil de imaginar sin la gran compenetración intelectual y afectiva que mantienen Giner y Cossío a lo largo de sus vidas.

Cossío será director del Museo Pedagógico Nacional, organismo de cuya creación en 1882 hemos hablado en el apartado de la Institución Libre de Enseñanza. Desde ese cargo, Cossío impulsa una serie de proyectos pedagógicos con el fin de materializar las ideas de la ILE. "Por supuesto, no concebía un museo de modo estático, sino como una entidad dinámica que contribuyera a la perfección del profesorado en ejercicio. Sus aspiraciones pretendían hacer del Museo un centro de investigación y de enseñanza, y procuró

alcanzarlo mediante una labor constante de cooperación con las Normales, con los políticos, con los profesores o con cualquier español interesado en las cuestiones de educación.”<sup>174</sup>

A su vez, Cossío promueve destacadas instituciones escolares, como son: la Colonias escolares de vacaciones, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela Superior de Magisterio, la Dirección de enseñanza primaria, el Instituto-Escuela, la Sección universitaria de Pedagogía y las Misiones pedagógicas.<sup>175</sup> Desde la muerte de Giner en 1915, se convierte en el director de la ILE.

Su obra escrita se compone principalmente de artículos e informes, además de un material manuscrito bastante importante. Es un gran impulsor de la reforma pedagógica en España y defensor de la enseñanza activa.

...Al niño, en su educación intelectual, hay que hacerle investigar y descubrir lo ya descubierto, para que más tarde, en su día, investigando por sí, pueda encontrar, con verdadera originalidad, lo que aún no se sabe... (Cossío, “El maestro, la escuela y el material de enseñanza”, *in* Ruiz Berrio, 1996: 205)

Para nosotros resulta especialmente significativo que tanto Giner como Cossío se ocuparan de las clases de francés de la ILE. Tenemos constancia de ello gracias a los diarios de alumnos conservados en el Fondo Giner de la Real Academia de la Historia y también gracias a las anotaciones personales del propio Giner que se hallan en dicho fondo.<sup>176</sup>

### José Castillejo Duarte

Es Castillejo para mí una de las figuras claves del primer tercio del siglo XX en España. Su espíritu -tan difícil de describir en palabras- su capacidad de acción, su inteligencia práctica, su humor, todo ello hizo que pudiese poner en movimiento el mecanismo tan poco burocrático y tan enormemente eficaz que fue la Junta para la Ampliación de Estudios. (Zulueta, Carmen, 1984: 201)

José Rafael Claudio Castillejo y Duarte nace en Ciudad Real el 30 de octubre de 1877 y muere, en Londres, el 30 de mayo de

<sup>174</sup> Cf. Ruiz Berrio, 1996: 260-261.

<sup>175</sup> Cf. *supra* el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios pedagógicos de la ILE.

<sup>176</sup> Cf. *infra* el apartado Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas.

1945.<sup>177</sup> La modernidad y la actualidad del pensamiento y la obra de este hombre están fuertemente unidas a la labor de la Junta para la Ampliación de Estudios, de la que es secretario y motor principal desde su creación hasta 1934. Del mismo modo, interviene muy de cerca en el funcionamiento del Instituto-Escuela.<sup>178</sup> Irene Claremont, esposa de José Castillejo, nos explica sus impresiones después de acompañar a su marido a una reunión del profesorado del Instituto-Escuela:

...Me extrañó el número tan reducido de profesores que asistieron a la reunión: unos doce o quince. Se trataba del profesorado permanente, todos expertos con gran experiencia en la enseñanza, que José había traído de distintos lugares de España. Del resto de la enseñanza se encargaban unos profesores aprendices bajo la tutela de éstos. La escuela, de hecho, era también instituto para la formación de profesores.

Me intrigó al principio que José fuera claramente la voz cantante de estas reuniones. ¿No sería él el director? No. Únicamente escogía al profesorado, pagaba los salarios y conservaba el derecho de despido. "Nadie quiere más control que ése", explicó con sonrisa maliciosa. "Pero entonces ¿quién es el director?" "Ah, no tenemos director, contestó, es inútil nombrar director hasta saber cuál es. Estoy pendiente de ver cuál es el que toca el pito. Entonces le nombraré a él o a ella director." Mi confusión aumentaba. ¿Qué querría decir? Quedó claro más adelante. Cuando en España un tren está por salir, primero suena una campana, luego agita un hombre una bandera seguido por griterío general y vuelve a agitar la bandera. Pero el tren no se mueve. Y, de pronto, perdida la esperanza de que salga nunca, alguien toca un pito y arranca. O sea que, en todas las instituciones que José controlaba o visitaba, si quería conseguir algo, buscaba al que tocaba el pito. (Claremont, 1995: 65)

Castillejo, considerado la tercera figura clave de la ILE -junto a Giner y Cossío-, es un hombre con una gran claridad de visión y acción. Su actuación resulta determinante en la última etapa de la Institución. No obstante, la figura de Castillejo pasa a menudo desapercibida. Como dice Luís Palacios "nos encontramos ante un hombre con una actitud vital lejana de todo protagonismo. Castillejo huía de aparecer en primera fila, de figurar. [...] El, por carácter y por

<sup>177</sup> José Castillejo, después de enviar a su familia a Gran Bretaña, quiso permanecer en Madrid, tras el estallido de la guerra el 18 de julio de 1936. Su nombre figuraba en varias listas negras, entre ellas en la de los anarquistas. Castillejo fue víctima de un desagradable *paseo*, en que le hicieron caminar hasta el Centro de Estudios Históricos para que entregara las llaves y documentos. El linchamiento no llegó a producirse pero se le condenó a exiliarse.

<sup>178</sup> Según Luís Palacios, "dos serán los iniciadores y verdaderos motores [Instituto-Escuela]: José Castillejo y María de Maeztu" (Palacios, 1988: 29). Castillejo fue el cordón umbilical que unió el Instituto-Escuela con la JAE. Cf. *infra* el Anexo documental (Carta de Américo Castro a José Castillejo).

táctica, prefería no gritar para que se le oyera, y sí hacerse oír para lograr aquello que quería para su obra.”<sup>179</sup>

...Jiménez Fraud [...] señala que Castillejo fue “uno de los principales obreros de la transformación y mejora de la enseñanza pública en España”, fue el hombre que Giner y Cossío habían encontrado “capaz de tomar sobre sí la grande y difícil empresa” de llevar a la práctica todo aquel planteamiento teórico largamente gestado... (Palacios, 1979: 101).

Vamos a reproducir la descripción de Castillejo, como profesor, que nos ofrecen Luís Palacios y Tuñón de Lara:

Como profesor era ameno. Sus discípulos guardan un grato recuerdo de él. Quería que aquellos que asistieran a sus clases fueran por verdadero interés por la materia y esto le llevaba a no pasar lista y le permitía elevar el nivel. Entre los numerosos juicios que hemos recogido de antiguos alumnos suyos citaremos solamente el de Tuñón de Lara, pues es suficientemente expresivo. Su labor de cátedra, dice Tuñón, era de formación total, del mismo modo que, aunque catedrático de derecho romano, lo que Castillejo nos daba a quienes libremente optábamos por asistir a su ‘segunda hora’ de clase era un curso de formación humanista.<sup>180</sup>

Interesantísima nos parece la experiencia que Castillejo lleva a cabo, fuera del ámbito de la Junta, al impulsar una escuela experimental privada, la *Escuela Plurilingüe* -posteriormente *Escuela Internacional*- que podemos considerar una experiencia capital en lo que a la enseñanza de las lenguas vivas en España se refiere. En dicho centro lo fundamental era la atención especial que se prestaba a las lenguas extranjeras. El personal docente estaba constituido por profesores españoles, ingleses, alemanes y franceses que enseñaban en su propia lengua, de forma que los alumnos entraban en contacto con diferentes lenguas a la vez. Las enseñanzas principales las aprendían en su idioma pero al final de sus estudios, todos los alumnos terminaban por leer y hablar por lo menos en un par de lenguas. La intención de Castillejo era la de relacionar este experimento con otros similares que se llevaran a cabo en algunos países europeos, de modo que pudieran intercambiarse alumnos durante el curso -siempre que los planes de estudios fueran similares-. Con este fin, llegó a entrar en contacto con los Ministerios

<sup>179</sup> Cf. Palacios, 1979: 32.

<sup>180</sup> *Ibid.*: 65. Palacios cita a Tuñón de Lara *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Tecnos, Madrid, 1970: 46.

de Educación de dichos países.<sup>181</sup> Cuando la experiencia de Castillejo, pionera en Europa, abortó, en 1936, la escuela contaba con unos doscientos alumnos.

En cuanto a su idea de la educación, estas son las palabras escritas por el propio Castillejo:

La educación nacional... ha de ser obra de tolerancia y neutralidad lejos de toda pasión política, sectaria, religiosa o de casta. Se quiere formar hombres, no católicos, ni protestantes, ni librepensadores... ni republicanos. Ellos serán luego una cosa u otra; pero si antes y siempre son hombres sanos, lo serán noblemente y en servicio de la humanidad. (Castillejo, *Los ideales de la cultura española*, 1911: 21, citado por Palacios, 1979: 75)<sup>182</sup>

Por último, hemos creído conveniente reproducir las palabras de José Castillejo, escritas unos días antes de su fallecimiento, dirigidas a los españoles. Se trata del párrafo final del folleto titulado *Mensaje a los españoles*, bajo el epígrafe "Misión de la juventud":<sup>183</sup>

Juventudes: En esta hora suprema abrazaos fraternalmente y acoged a los que os dicen que son vuestros enemigos. Que el germen de la nueva nación no lleve la sangre apestada por el odio. Vuestra misión suprema es reconciliar y perdonar.

No os dejéis seducir. Apartaos de la política. Formaos primero como hombres. Estudiad la Naturaleza y la Historia, la Literatura y el Arte. Músculos fuertes y cerebro equilibrado son garantías de libertad. Sed libres. No rechacéis doctrinas o ideas; guardadlas para meditarlas. Respetad a los jóvenes equivocados. Más se corrige con afecto que con desprecio. Cultivad el sentido del honor y del juego limpio.

La nación que tenga esas juventudes puede tener libertad, democracia y, si el caso llega, victoria. (José Castillejo, testamento a los españoles, folleto titulado: *Mensaje a los españoles*, "Misión de la Juventud" citado por Manuel Terán, in *Avery et alii*, 1977: 197).

---

<sup>181</sup> En 1929 presentará en la Sociedad de Naciones en Ginebra su proyecto de "ensayo internacional de escuelas plurilingües", con una visión universalista, por encima de los estrechos nacionalismos. (Palacios: 1988: 32). Sin embargo, la Escuela Internacional tuvo numerosos problemas con los gobiernos de la época.

<sup>182</sup> Conferencia pronunciada por José Castillejo en la Sociedad "El Sitio" de Bilbao, el 1 de abril de 1911. Imp. José Rojas Núñez.

<sup>183</sup> Es un artículo que Castillejo tituló "Testamento espiritual" y que fue leído por un locutor en la misión española de la BBC y, posteriormente, traducido y publicado por la revista *Fortnightly Review*.

### II.3. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza

Además de dar noticia de la vida de la Institución a la Sociedad y, en general, al público, la inserción de los trabajos e investigaciones originales de los profesores, la crítica de libros importantes sacados a la luz dentro y fuera de España, y los resúmenes de muchos cursos de los profesores, especialmente de la mayoría de los semanales, contribuyen en no escasa parte al progreso de la cultura patria y tal vez pueda algún día decirse que al de la ciencia misma<sup>184</sup>

El BILE tuvo su origen en marzo de 1877, siendo su primer director Francisco Giner de los Ríos 1877-1881.<sup>185</sup> En un primer momento, el número de redactores se limitaba a la junta de profesores, pero a partir de 1881, el BILE tuvo numerosos colaboradores. Entre ellos prestigiosos pedagogos, investigadores, filósofos y literatos -Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Dawin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, León Tolstoi, H. G. Wells, Rabindranath Tagore, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Azorín, Eugenio D'Ors, Ramón Pérez de Ayala, Julián Sanz del Río, Antonio Machado Álvarez, Antonio y Manuel Machado Ruíz-. No obstante, el número de suscriptores no fue nunca muy elevado, ello, unido a la insuficiencia de editores, hizo que el Boletín fuera casi siempre deficitario. Las deudas se saldaban siempre gracias a donativos. Por otra parte, el BILE tuvo una notable influencia inglesa. Al parecer su modelo directo fue la revista de ese país *Nature: A weekly illustrated Journal of Science*.<sup>186</sup>

El Boletín se editó ininterrumpidamente entre 1877 y 1936. Veamos lo que nos dice Vicente Cacho al respecto:

El "Boletín de la Institución Libre de Enseñanza" apareció por primera vez el 7 de marzo de 1877. Se trataba de una doble hoja, modesta y pulcramente editada, donde la falta material de espacio era en parte compensada por una tipografía muy menuda

<sup>184</sup> "Memoria leída en la Junta general de accionistas el 30 de mayo de 1878", *BILE* 2 (1878): 101, citada por Cacho Viu, 1962: 426. Así se expresa el propósito que se proponía el Boletín desde sus inicios.

<sup>185</sup> Seguido de Joaquín Costa 1881-1884, José de Caso 1884-1889, de nuevo Francisco Giner de los Ríos 1890-1904, Ricardo Rubio 1904-1910, Adolfo Posada 1910-1917, de nuevo Ricardo Rubio 1917-1934, José Ontañón 1934-1936 y Ángel do Rego Rodríguez 1936. En 1977, superado el paréntesis de la dictadura, se legalizó la Fundación Francisco Giner de los Ríos, que reanudó sus actividades y se propuso reemprender la publicación del BILE. La denominada "segunda época" del BILE, iniciada en 1987, ha tenido como directores a: Antonio Jiménez-Landi (1987-1989) y Juan Marichal (a partir de 1990). La Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes, publicó, en México, entre 1961 y 1970, el Boletín, que podríamos denominar "Boletín en el exilio".

<sup>186</sup> Cf. Avery *et alii*, 1977: 131.

a doble columna. Al frente de cada número figuraba el artículo 15 de los Estatutos, que establecía el carácter neutral y puramente científico de la Institución. Al principio salió sin regularidad, una o a lo más dos veces al mes; a partir de octubre aumentó su frecuencia, llegando a los cuatro números mensuales, si bien las fechas de aparición tampoco eran fijas. (Cacho Viu, 1962: 425-426)

El BILE contaba con las siguientes secciones: Matemáticas, Física/Química, Geología/Mineralogía, Biología Física, Historia Natural, Fisiología, Psicología, Antropología, Historia y Geografía, Derecho natural y positivo, Política, Economía, Agricultura e Industria, Estética y Bellas Artes, Filología y Lingüística, Educación y Enseñanza<sup>187</sup>. Esta última resulta siempre la más nutrida y fundamental. Por ese motivo el Boletín puede considerarse la primera publicación pedagógica surgida en España. Presenta reseñas de las publicaciones pedagógicas europeas, noticias de congresos educativos extranjeros y supone, además, un medio de difusión de las ideas de la escuela activa en nuestro país. Por otra parte, constituye un reflejo de la vida intelectual del grupo, desarrollando un vínculo entre todos los simpatizantes y una conexión de éstos con las grandes corrientes ideológicas en general, y pedagógicas en particular, que se dan en España y fuera de ella. Se reflejan en él las novedades respecto a la enseñanza. En la Sección Pedagógica, según Carmen Roig, el 43% de colaboraciones del BILE proceden del extranjero, mayoritariamente de Francia.<sup>188</sup> Como ya se ha dicho, esta sección sigue de cerca el movimiento de renovación pedagógica en Europa. Sin embargo, la presencia de artículos referidos a la enseñanza de las lenguas vivas, especialmente interesante para nosotros, es bastante escasa.

En el año X del BILE (1886), en los números 221 y 222, hemos localizado el primer artículo<sup>189</sup> de dicha publicación que trata sobre la metodología para la enseñanza de las lenguas vivas. Se trata de un escrito de Michel Bréal<sup>190</sup> titulado "Cómo se aprenden las lenguas extranjeras", que recoge el contenido de una conferencia dada, por el propio autor, el 27 de Febrero de 1886 en la "Asociación científica"

<sup>187</sup> A partir de 1889 su contenido quedó estructurado en tres secciones permanentes: Pedagogía, dedicada a temas de enseñanza; Enciclopedia, que recogía lo relacionado con la ciencia, el arte, la filosofía, la historia, la arqueología y otras disciplinas, e Institución, que trataba los temas relevantes de la vida en la propia ILE.

<sup>188</sup> Cf. Roig, 1997: 142

<sup>189</sup> La primera parte del artículo de M. Bréal está publicada en el n° 221 y la continuación del mismo artículo en el n° 222 del BILE.

<sup>190</sup> Michel Bréal (1832-1915), lingüista francés responsable de la enseñanza de la gramática comparada en el Collège de France (1864) y secretario de la Société de linguistique de París (1868). Es autor de *L'Essai de sémantique* (1897), que constituye un proyecto de una nueva parte de la lingüística, la semántica, aún limitada al estudio del significado de las palabras y su evolución.

de París. Si bien el autor se sitúa en el contexto francés, resulta doblemente interesante para nosotros por el enfoque renovador que plantea y por la información que nos da acerca de la situación de la enseñanza de las lenguas vivas en la Francia del último tercio del siglo XIX.

En primer lugar, Bréal denuncia el abandono en que han estado las lenguas vivas en el sistema educativo francés. En cambio, desde hace quince años, según testimonia el autor "ya no hay familia donde no se aprenda el alemán o el inglés. En la enseñanza de todos los grados se ha declarado obligatorio el estudio de las lenguas vivas, desde la escuela politécnica hasta la escuela primaria superior. El liceo no les consagra menos de diez años." Para que el profesorado de idiomas gane en eficacia -en un momento en que por fin son escuchados los que propugnan la enseñanza de las lenguas modernas- Bréal se dispone a comunicarnos lo que él sabe sobre el particular "quiero por lo menos que mi experiencia os aproveche."

Para nuestro autor, debemos empezar por situarnos en el punto de vista del uso de la lengua y abandonar el punto de vista literario adoptado en la enseñanza clásica. Se trata de comprender y hablar la lengua de nuestros vecinos, útil a lo políticos, en la política extranjera, a los industriales, a los hombres de negocios para atender a sus clientes, etc.

...Formemos generaciones que sepan inglés, alemán. Entre ellas se encontrarán espíritus finos y delicados, investigadores que quieran llevar sus estudios más lejos y que leerán, que comprenderán a Shakespeare y á Goethe.

Este es el medio más seguro: la experiencia enseña que nos remontamos más fácilmente del lenguaje usual al literario, que viceversa...

Según Michel Bréal, el proceso lógico de adquisición de una lengua extranjera, en realidad, coincide con el del aprendizaje de la lengua materna. Primero hemos hablado y oído la lengua antes de leer y comprender los grandes autores literarios. Por ello debemos iniciar el aprendizaje de una nueva lengua por la observación. El símil escogido por Bréal nos parece interesante: se aprende una lengua casi como aprende el niño un juego, primero ve y observa, después imita a sus compañeros, comete faltas, le reprenden, se corrige y acaba por dominar el juego como los demás. Por otro lado, nuestro autor afirma que "como todas las aplicaciones de la actividad, ésta se fortifica por el ejercicio; el hombre que ha aprendido una lengua extranjera tiene tanta más facilidad para aprender otra." Ahora bien, según su criterio, para tener éxito es indispensable la

intencionalidad y el sujetarse a una ocupación regular y obligatoria. Nos será de gran ayuda el conocimiento anticipado que tenemos de las cosas y la repetición constante de los mismos términos y de las mismas fórmulas para ir incorporándolos a nuestro saber y, poco a poco, generalizar nuestros conocimientos, sirviéndonos de los que ya hemos adquirido.

Por otro lado, Bréal alaba la idea del Ministerio de Instrucción Pública francés de enviar al extranjero a profesores de las escuelas normales primarias y también a alumnos de 16 a 17 años. Se les coloca en familias y están obligados a seguir las clases en un centro educativo de ese país -los profesores en una escuela normal y los alumnos en la escuela primaria superior-. Por lo visto los resultados son muy buenos. Bréal opina "he aquí una medida excelente, que debería continuarse y extenderse: a su vuelta, no sólo sabrán inglés, sino que sabrán lo que es Inglaterra: habrán adquirido una nueva manera de pensar, de razonar, de vivir, conocerán otro aspecto del mundo moral."

No obstante, ante la dificultad real de que el Estado pueda mandar a todo el mundo al extranjero, Bréal sugiere que los particulares contribuyan a ello pero valora también otro procedimiento que haga posible las estancias en el extranjero: los intercambios. Consiste en intercambiarse por un joven a una joven de otro país de la misma edad y de familias que hayan establecido buenos lazos entre sí. A continuación el autor, que ya había cuestionado los métodos de Ahn, Ollendorf, Jacotot, Robertson y Ploetz a lo largo del escrito, explica la experiencia de un profesor francés que estuvo en Alemania intentando aprender alemán mediante métodos basados en la gramática o en la repetición de vocabulario presentado en listas descontextualizadas. Su fracaso fue rotundo y la humillación le vino al comprobar que obreros franceses, compañeros de viaje que habían salido con él de Francia, ya habían aprendido bien el alemán durante su trabajo. "Como conocían los útiles, las primeras materias, las operaciones, todo el manejo de su oficio, sabían de antemano el sentido de las frases. La realidad les servía de profesor de idiomas."

El autor del artículo sugiere que cuando uno no pueda viajar, debe buscar en su propio país la sociedad de los extranjeros. Por ejemplo, celebraciones litúrgicas en otras lenguas, conferencias de escuelas políglotas u otras posibilidades similares que puedan presentarse, para estar en contacto con la lengua en situaciones reales. Es importante tener contacto con nativos de la lengua que se desea aprender. Además, la elección de la lengua que conviene aprender debe hacerse en función de la profesión o actividad futura

en la vida de cada cual. Así, para la economía, la política, las ciencias naturales o la filosofía es aconsejable ir al alemán, pero para el industrial, el ingeniero o el comerciante, es preferible aprender el inglés. Bréal hace referencia también la conveniencia de aprender otras lenguas como el español, el italiano, incluso el árabe, el kabila o el annamita, si se presenta la ocasión. Por otro lado desmiente que el estudio de dos lenguas a la vez pueda ser perjudicial, poniendo como ejemplo lo que ocurre en países como Canadá, donde desde la infancia se aprende francés e inglés, o en muchas regiones de la propia Francia, donde se aprende el francés y el dialecto del país simultáneamente.

En cuanto a la metodología, nuestro autor resalta la importancia de iniciar una lengua por el oído "la palabra debe llegar por el oído á aquella parte del cerebro que corresponde á la facultad del lenguaje." Continúa exponiendo que existen tres tipos de memoria: la del oído, la del ojo y la memoria muscular -denominada así por los fisiólogos-. Esta última, la de los órganos de la palabra, es puesta en juego por el lenguaje. Veamos las repercusiones metodológicas de todo ello. "Entre los órganos del oído y los de la boca hay una íntima correlación. Si os es imposible reproducir sonidos que no habeis oído bien, tambien os es imposible oír bien sonidos que no os habeis ejercitado en producir." Por lo tanto, si iniciamos la enseñanza de una lengua por la vista, es decir, presentándola primero por escrito, será muy difícil para nuestros alumnos, en un futuro, distinguir todos los sonidos y coger palabras al vuelo. Bréal destaca pues la importancia de la fonética. Para él, durante los diez años que se dan oficialmente los idiomas en los liceos franceses, es conveniente dar dos o tres años de pronunciación, siempre presentando los sonidos antes que la escritura de las palabras:

Pronunciar palabras inglesas ante los alumnos, hacerlas repetir, corrigiendo los defectos de articulación y de acento, tal debe ser el primer cuidado y la primera tarea del profesor [...] una vez que el alumno se haya habituado á decir *nêch'r*, y que tenga hecho el oído, el maestro podrá escribir la palabra en el encerado; la clase se sorprenderá al reconocer el francés *nature*. [...] es más difícil desarraigar una falsa pronunciación que aprender de primera intención la verdadera.

Debemos atender a los tres componentes de la pronunciación: valor de la vocal o de la consonante, acento tónico y modulación. Los alumnos tienen un excelente talento imitativo, por lo que debemos marcarles bien todos esos puntos. "Es menester únicamente de parte del maestro una mezcla de autoridad y de buen humor." Frente a

una clase numerosa, Bréal recomienda primero pronunciar las palabras, después escribirlas en el encerado y finalmente dictarlas. El profesor no tomará palabras al azar sino que observará cierto orden, habiendo dado previamente el sentido de los términos a repetir. Para la enseñanza de las locuciones, nos da ideas como llevar objetos a la clase -vestir una muñeca-, repetir las acciones y escribirlas en el encerado. Para alumnos avanzados se puede llevar a la clase un cuadro u objetos de historia natural, etc. "Importa que los actos y movimientos de la clase se hagan desde el principio en lengua extranjera."

Si pasamos a la lectura, Bréal recomienda escoger textos fáciles, libros de lectura corrientes y no muy largos. También opina que es preferible, al principio, acostumbrarse a un autor para familiarizarse bien con sus ideas y sus giros. Eso ayuda a progresar mejor. Es necesario diferenciar el fin del aprendizaje de las lenguas clásicas, donde quedaría justificado el estudio de textos literarios, del de las lenguas vivas -ya que no queremos hablar ni griego ni latín-.

Más vale conservar á cada estudio su lugar y carácter: el griego y el latín como medio de educación para una parte de la juventud; el inglés y el alemán, para todo el mundo, como medio de comunicación é instrumento de cambio entre los pueblos.

Otro elemento a tener en cuenta es la traducción. Para nuestro autor es preferible desestimar la traducción, dada la evidencia de que las lenguas no se corresponden entre sí, puesto que las palabras de un idioma no tienen en otro su equivalente exacto y completo sino que cada lengua tiene su manera de representar e interpretar la realidad.

Por último, Bréal nos aconseja que nos sirvamos de la observación de las faltas de los alumnos para guiarnos en nuestro modo de proceder y nos recuerda que: "no se posee una lengua, sino cuando sabe uno servirse de todas sus teclas."

En el año VI del BILE (1882), en el nº 129, dos años antes de la publicación del artículo de Bréal que acabamos de comentar, el profesor de la ILE J. Sama escribe un artículo titulado "Enseñanza de la lengua española", en el que los métodos presentados para la enseñanza de esta lengua, tienen mucho en común con la enseñanza de los idiomas. Como se verá, la influencia de Bréal se pone de manifiesto.

La Institución no presenta en la enseñanza de la lengua española un procedimiento original: llama tan solo la atención sobre el que

ya se conoce en todos los países adelantados, y especialmente en Francia y hasta en Portugal, donde las notables conferencias de Mrs. Bréal y Berger y los trabajos del Sr. João de Deus han hecho familiares estos procedimientos que van penetrando, aunque lentamente, en la práctica de las escuelas.

Para Sama, la lectura y la escritura debe verse como un medio, pero no como un fin. Además afirma que "en la enseñanza de toda lengua hay que considerar el punto de que debemos partir, los medios y el fin." En este caso para él, debe partirse del lenguaje usual del niño, siendo el medio la reflexión sobre las manifestaciones del lenguaje y el fin el perfeccionamiento de ese mismo lenguaje. Según Sama, para enseñar la lengua española debe tenerse en cuenta: la *expresión*, la *escritura*, la *audición* y la *lectura*. Considerando que el pensamiento precede a la palabra, en la medida que el niño entiende -por ejemplo, si lo que piensa es sustancia o cualidad- debemos enseñar al niño el análisis gramatical y lógico, y la derivación y composición de la palabra, fundados en la riqueza de formas de pensamiento.

Prosigue Sama recalcando que debe insistirse mucho en la pronunciación ya que si esta se hace bien marcada el niño puede llegar a distinguir, a través de ella, elementos de la palabra como la sílaba o la letra.

Bien pocas lecciones también se necesitan para que el niño aprenda a trazar los signos y sepa escribir, mal sin duda, pero en relación con lo que piensa y con lo que habla. Entonces enseñamos cuanto se refiere a las relaciones entre el signo hablado y el escrito, la *ortografía*, que no se aprende, por cierto, dando al niño una porción de reglas anticipadas, que luego él repite de memoria, sino haciéndole que escriba mucho, y en cuanto sea posible, todo lo que dice y hace en la escuela.

Es decir que nuestro autor afirma que debemos proceder de forma analítica e inductiva. "Empezamos, pues, por hablar poco a nuestros alumnos [...] para que nos entiendan mejor procuramos marcar el sentido de lo que decimos, acentuando los cambios de entonación y acompañando muy marcadamente a la palabra la mímica, para que, además del estado de pensamiento, se traduzca el de la voluntad y sentimiento; todo nuestro estado de ánimo, en suma". Sólo después de que el niño haya hecho suyo el pensamiento que le transmitimos podrá expresarlo con exactitud. A continuación lo escribirá y por último lo leerá.

Vamos a terminar este comentario con las palabras del propio Sama dada su claridad y resolución:

El procedimiento es largo, sin duda; mucho más largo que aquel otro por el cual los niños leen de corrido y escriben hasta lo que no entienden. En cambio, podemos asegurar que, mediante él, se consigue el ideal, á que, según monsieur Bréal, debia aspirarse en esta enseñanza, á saber, que el niño tenga afición a leer cuando salga de la escuela...

En el año XIII del BILE (1889), el nº 309, contiene un artículo de José de Caso titulado "La enseñanza del idioma". Este autor es presentado en dicho artículo como Catedrático de Sistema de la Filosofía en la Universidad e Madrid. Nos consta que José de Caso Blanco estuvo estrechamente relacionado con la ILE, siendo director del Boletín entre 1884 y 1889. Fue también Catedrático de Filosofía en el instituto de San Isidro de Madrid.

Aunque en este escrito el autor realiza un estudio enfocado a la didáctica de la lengua materna, nos parece interesante comentar algunos de los aspectos presentados en él dada su aplicabilidad a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, para que el niño haga el primer análisis del lenguaje, puesto que, en realidad, empieza a usarlo con cierta corrección sin hacer tal abstracción, debe ser capaz de desmontar el mecanismo de la lengua que está usando. Es decir, distinguir donde acaba una palabra o hasta donde llega una frase estableciendo la línea clara de demarcación entre las unidades. Sólo así podrá ser capaz de apreciar dichas unidades como elementos de una combinación con unas funciones determinadas. Sin embargo, para ayudar al niño a realizar tales proezas, José de Caso afirma que debemos presentarle relatos o conversaciones que mantengan una unidad de significado y que puedan interesar y motivar a los alumnos. Como unidades más pequeñas, para los que empiezan, pueden utilizarse locuciones familiares. El que aprende debe descomponer sus elementos y en muchas ocasiones eso es causa de errores. El autor nos dice:

Nótese que un adulto, que empieza a hablar una lengua extranjera solo por el hábito de oirla, incurre con mucha facilidad en esos errores. Ved aquí uno, por ejemplo, que aprendió á decir: *gracias*, en inglés. La expresión le había sonado *cenquiú*, y así la repetía, convencido de pronunciar un nombre correspondiente en español *gracias*, hasta que un día, con gran sorpresa suya, vió escritas las palabras *thank you (zenk yu)* que él había tomado por una sola. ¿No ha de pasarle esto á un niño, acostumbrado á la enseñanza de la viva voz, y nada más? Y entonces, ¿no le será muy útil, como a ese adulto, poder *ver* las palabras que pasan tan fugazmente por su oído? Tan útil, que

ese es el recurso supremo para aislar todas las voces del idioma, y conquistar al diccionario su plena independencia; *escribir* y *leer*.

Por tanto, para José de Caso la iniciación a la lengua escrita es un importante recurso para conseguir el primer análisis de la lengua. Destaca la conveniencia de comenzar por el análisis fonético. Escoger, por ejemplo, una palabra de dos sílabas *risa* y descomponerla en *ri* y *sa*. Leerla de forma exagerada hasta que se descubran los cuatro factores que entran en el vocablo *rrr...i...sss...a*. Según José de Caso "hecho el análisis literal de la palabra, cuando el maestro la escribe en caracteres toscos y rudimentarios, notando al paso la correspondencia de cada signo con cada elemento fónico descubierto en el análisis, el niño va dando a esos diversos signos su valor oral correspondiente." El autor afirma, además, que los mismos ejercicios que sirven de base a la escritura, le inician también a la lectura.

José de Caso critica duramente el sistema tradicional de cartilla y silabario por su artificialidad y poca motivación hacia los niños. La última parte de su artículo está dedicada a la enseñanza de la gramática, pero ya no presenta apenas conexiones con la didáctica que a nosotros nos interesa, es decir, la de las lenguas extranjeras.

En el año XLV del BILE (1921), en el nº 733, encontramos un artículo, titulado "La enseñanza de las lenguas modernas"<sup>191</sup>, escrito por Américo Castro, Catedrático de la Universidad de Madrid y profesor de la ILE -en este último caso, nos consta que enseñaba lengua francesa-<sup>192</sup>. El tema de la enseñanza de las lenguas modernas en España es tratado por Castro analizando la situación real, denunciando lo que él considera la causa de sus defectos y, lo que es más interesante, conduciendo hacia las posibles soluciones. El abandono de las lenguas modernas en el sistema educativo español comienza de forma grave en la universidad. Castro compara la situación con la de otros países como Francia donde, desde hace años, el inglés forma parte de los estudios superiores, se leen tesis doctorales de dicha especialidad y se publican libros y revistas -como la *Revue Germanique*-<sup>193</sup> en dicha lengua. Como consecuencia, "esas cátedras universitarias son el vivero de profesores del Instituto y

---

<sup>191</sup> El artículo en cuestión se halla ampliamente comentado por Carmen Roig por lo que nosotros tan sólo lo resumiremos brevemente. Cf. Roig, 1999: 230-233.

<sup>192</sup> En los diarios de clase de los alumnos de la ILE, consultados en el Fondo Giner de la Real Academia de la Historia, se nombra al Sr. Castro como profesor de francés. Además, Américo Castro se ocupó posteriormente de la inspección del francés en el Instituto-Escuela. Cf. *infra* el apartado Anexos, documento 17.

<sup>193</sup> Se trata de una revista universitaria sobre estudios alemanes.

demás centros de segunda enseñanza". Gracias a ello, se asegura una sólida formación al profesorado de inglés, todo lo contrario de lo que ocurre en nuestro país donde ni siquiera se exige titulación universitaria a los profesores de idiomas.

Para Américo Castro, la situación de abandono que se vive en España respecto al cultivo de las lenguas modernas responde a la debilidad de nuestra vida cultural y a la falta de contacto con el resto del mundo. Castro afirma que la enseñanza de las lenguas modernas se enfoca, en todas partes, en dos direcciones: una desinteresada que conduce a un estudio científico y otra práctica, enfocada hacia la utilidad de su conocimiento para fines comerciales, viajes o simplemente como adquisición de cultura media. Por otra parte, el exceso de alumnos en clase y la falta de medios vienen a empeorar la situación en nuestro país, donde el estudio de las lenguas modernas es en realidad un adorno en lugar de un instrumento útil. Por ello los alumnos salen muy mal preparados habiendo recibido una enseñanza puramente gramatical y memorística que poco va ayudarles en el dominio real de la lengua. Vamos a reproducir las palabras de Castro dada su claridad y contundencia:

Dejando pesimismo a un lado, parece razonable pedir a los Poderes públicos que hagan algo en este sentido; España tiene cada día más relaciones internacionales, cada vez crece el número de cátedras de español en los Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Francia, etc. Y especialmente para la Facultad de Letras, es motivo de sonrojo ver que no sale de ella una página sobre una civilización extranjera. [...] ¿No sería hora de que la Facultad de Letras de Madrid poseyera, por lo menos, una decorosa enseñanza del francés? Aunque sólo fuese para influir algo en la formación de los profesores de francés de los Institutos, a los que no se exige título alguno universitario. Contra tal falta de orientación en el legislador y en la vida académica, hay que reaccionar vivamente.

En el año XLIX del BILE (1925), los números 788 y 789; y el año L (1926), el nº 790, contienen un artículo titulado "La enseñanza de las lenguas extranjeras"<sup>194</sup>, escrito por Otto Jespersen, profesor de la Universidad de Copenhague autor de numerosos libros sobre lingüística y sobre la enseñanza del inglés.<sup>195</sup> Jespersen reflexiona

<sup>194</sup> El artículo en cuestión, como se ve, repartido en tres números del BILE -788, 789 y 790-, también se halla comentado por Carmen Roig . Cf. Roig, 1999: 229, 230 y 233.

<sup>195</sup> Jens Otto Harry Jespersen (1860-1943) destacado lingüista danés autor de un valioso estudio científico de fonética general en el libro titulado *Progress in Language, With Special Reference to English* (1894) Autor también de estudios de gramática e historia de la lengua inglesa. Su obra abarca prácticamente todas las áreas de la lingüística, formalizando en *Analytic Syntax* (1937) el análisis lingüístico mediante un sistema de símbolos, intuyendo tempranamente la noción de signo lingüístico y su doble articulación.

acerca del nuevo enfoque de la enseñanza de las lenguas modernas, surgido de la reforma que tuvo lugar en Europa durante las últimas décadas del siglo XIX. Para él, dicho movimiento alcanzó su punto más interesante al llegar a su segunda fase, es decir, el momento en que, según nos explica el autor, "los profesores empezaron a poner en práctica la reforma, y en que los editores de libros escolares comenzaron a darle una creciente importancia, hasta llegar al momento actual, en que puede decirse que la reforma está en vías de conseguir un éxito permanente, al menos hasta donde pueden tener voto en la materia los profesores más jóvenes."<sup>196</sup> A lo largo del artículo el autor va mostrando las facetas más negativas del antiguo sistema de enseñanza, basado en el método gramática-traducción, marcando siempre una nueva forma de actuar y dando recursos prácticos y ejemplos.

En cuanto a los principios del nuevo método Jespersen establece que el objetivo de la enseñanza de las lenguas modernas es el fin comunicativo. Por ello no se trata de un estudio teórico de las lenguas, como el que pueda realizar un investigador de filología comparada, sino que lo que se pretende es una adquisición práctica de la lengua. Para ello debemos cultivar en los alumnos facultades como la de observar, clasificar y deducir leyes generales -a partir del material recogido durante la observación- y, por último, la facultad de sacar conclusiones y aplicarlas a otros casos. Será clave que el maestro procure motivar el interés de los alumnos hacia la materia. Hemos de evitar que el examen provoque ansiedad y miedo. El consejo de Jespersen es el siguiente:

...enseñen ustedes como deben enseñar, que todo aparezca lleno de vida y de amor, y, cuando llegue el examen, los alumnos sabrán más que si su enseñanza hubiera estado desde el principio esclavizada a las exigencias del examen...

Debe estudiarse una lengua porque es algo útil y de valor, además de un medio para tener una comunicación con otras personas y un medio para expresar nuestros propios pensamientos. Según nuestro autor, esa idea debe suplir a la de estudiar una lengua para aprobar un examen. Jespersen critica también los libros de texto puesto que generalmente presentan las palabras o las oraciones de forma inconexa. Además, los ejercicios se encuentran a veces desarticulados propiciando la dispersión de ideas. La pedagogía

---

<sup>196</sup> Recordemos que el texto que se presenta aquí corresponde a la traducción de un trabajo que Otto Jespersen realizó a finales del siglo XIX. Por tanto, coincidimos con Carmen Roig cuando opina que, si bien la información dada por Jespersen puede resultar muy útil al lector español falto de contacto con las tendencias europeas, por otro lado, resulta un poco desfasada en un momento en que la aplicación del método directo ha mostrado marcados problemas y ha dejado ver sus límites.

requiere que lo que se presente a los niños esté regido por el sentido común y que tenga conexión con su vida real. "En realidad, es más fácil escribir en una lengua extranjera un trozo seguido, sobre algo que nos interese, que no construir media docena de frases inconexas para comprobación de unas cuantas reglas de gramática, sin emplear más palabras que las que los alumnos ya conocen." Para Jespersen, debe aprenderse la lengua sin olvidar los aspectos idiomáticos de la misma. Por ejemplo, no es correcto mezclar, sin ninguna advertencia al alumno, frases de estilo elevado o exclusivamente poético con las de uso familiar. Por otra parte, al principiante deben presentarse sólo las palabras de uso común, ignorando términos técnicos que se incluirán más adelante.

En cuanto a la definición de una metodología en sí, Jespersen se inclina por el método natural, siguiendo el modelo del aprendizaje de la lengua materna. La lengua se presenta de forma global de manera que el pensamiento del niño tenga la máxima intervención. Es absurdo, para este autor, presentar las palabras de forma aislada: "Las ideas no existen ni pueden existir si no es en combinaciones; un pensamiento absolutamente aislado equivale a nada. Lo mismo pasa con las palabras; si se las quita de su ambiente natural, se atrofian y dejan de desempeñar la función usual de palabras, es decir, de representar ideas." En definitiva, prosigue el autor, "lo que la gramática no debe hacer es separar cosas que la práctica quiere que estén unidas." Por ejemplo, Jespersen aconseja que para conjugar un verbo escojamos una oración entera. A continuación hacer que los alumnos la empleen cambiando algunas palabras -el complemento directo, el sujeto, etc.- No debemos tener miedo al error, puesto que si el alumno se equivoca, la reflexión sirve para fijar las buenas costumbres del lenguaje. Dice Jespersen:

En fin, de esta manera, los alumnos llegarán a comprender las ventajas que trae aprender la gramática; sus conocimientos gramaticales dejan de ser para ellos pura teoría, ya que constantemente los ven convertidos en una fuerza efectiva, y así los retiene la memoria más fácilmente...

Nuestro autor cree que debería adoptarse una *Gramática inventiva*, que consiste en dejar que los alumnos, una vez hayan leído un texto varias veces y fijado la atención en algún aspecto concreto - por ejemplo el uso de los pronombres- lleguen a descubrir y formular la regla, estableciéndola por el uso. "La regla podrá comprobarse empleando otras formas, para ver si el principio consagrado por el uso tiene también aplicación en aquel caso, etc." Una de las ventajas de este sistema es que despierta la atención y se agudiza el poder de observación. Así, las cuestiones más difíciles, como ciertas

construcciones sintácticas, pueden tratarse de forma parecida, clasificando fenómenos, haciendo grupos de oraciones similares, y también recurriendo a alguna gramática metódica, para ser consultada una vez que los alumnos hayan formulado mejor o peor la regla. A continuación Jespersen especifica el uso que debe darse a las gramáticas metódicas:

Recorrer toda la gramática desde el principio hasta el fin, cada sección a su vez, es cosa que nunca debe hacerse hasta que no se hayan estudiado la mayor parte de los fenómenos en relación con la lectura; resultará así más fácil y más interesante que si se hubiera empezado antes; su utilidad principal será completar y confirmar lo ya aprendido.

Otra idea que lanza Jespersen es que morfología y sintaxis deberían aprenderse juntas ya que considera un disparate separar la forma de la función. Así mismo, aconseja utilizar las comparaciones entre las lenguas que los alumnos conozcan ya que ello constituye una consecuencia natural del estudio sistemático de la teoría del lenguaje, especialmente interesantes para los alumnos más avanzados. Por último, en lo que se refiere al léxico, el autor afirma que debe tratarse de forma parecida a la gramática, pero se lamenta de que no exista una colección sistematizada de material del léxico, de frases o de giros de expresión. No obstante, recomienda el libro *Las Phrases de tous les jours*, de Franke como mejor ejemplo para alumnos que ya se hayan iniciado en el estudio de la lengua.

En el año L del BILE (1926), en el nº 791, el Catedrático de Psicología del Instituto de Salamanca, Rubén Landa, escribe un artículo titulado "La enseñanza de las lenguas vivas"<sup>197</sup>. Este profesor fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios realizando una estancia en Francia e Inglaterra, destinada a la formación de profesores de lenguas extranjeras. Landa se propone, a partir de su propia experiencia, dar unas orientaciones básicas para la enseñanza de las lenguas vivas, aplicables a los Institutos de segunda enseñanza y a las Escuelas Normales de nuestro país.

En cuanto a los objetivos, el autor pretende que el alumno sea capaz, por una parte, de hablar y escribir -expresión- y, por otra, entender el idioma oral y escrito -comprensión-. Sin embargo, atendiendo a la realidad de nuestros centros escolares, reconoce que es imposible llegar a tales objetivos, por lo que prioriza el proporcionar a los alumnos la capacidad de leer y entender la lengua

---

<sup>197</sup>El artículo en cuestión se halla ampliamente comentado por Carmen Roig por los que nosotros tan sólo lo resumiremos brevemente Cf. Roig, 1999: 233-243.

escrita<sup>198</sup>. Además se propone dar al estudio de las lenguas vivas una dimensión cultural dado que accediendo al nuevo idioma se accede al conocimiento de una nueva cultura. Antes de pasar a la explicación de los recursos didácticos, Rubén Landa expone dos objetivos más para la enseñanza de lenguas vivas: adquirir un mejor conocimiento de la lengua materna y mejorar la formación de la inteligencia. Landa cree que este último objetivo, asimilado siempre a las lenguas muertas, no ha sido aplicado todavía a las lenguas vivas. En realidad, según nuestro autor, el método directo no tiene ningún valor para la formación de la inteligencia, puesto que se basa en una actividad mecánica de repetición e imitación, sin necesidad de reflexión. Por ello, los dos últimos objetivos planteados por Landa van a lograrse mediante el ejercicio de la traducción, situada ésta en el último estadio del aprendizaje de la nueva lengua, momento en que debe abandonarse el método directo.

A continuación el autor dedica la mayor parte del escrito a explicar detalladamente los recursos y procedimientos del método directo, especificando el papel de la fonética. Landa desestima dar a los niños la transcripción fonética y defiende la necesidad de enseñar la pronunciación siguiendo los principios inductivos del método directo. Veamos como establece la secuenciación de una clase durante los dos primeros períodos<sup>199</sup> del aprendizaje, en los que se seguirá exclusivamente el método directo:

- 1- El profesor leerá un pasaje entero y seguido, explicando su sentido, sin recurrir a la traducción.
- 2- Una vez entendido el texto, el profesor volverá a leerlo.
- 3- Los alumnos repetirán la lectura, inmediatamente y en coro.
- 4- Después se establecerá un diálogo acerca de lo leído, comprobando así el profesor si los alumnos han entendido el texto.
- 5- Puede hacerse un ejercicio de escritura del texto, copiando la escritura -es decir por imitación al igual que al leer-.

---

<sup>198</sup> Rubén Landa propone diferenciar la intensidad del estudio de las lenguas vivas en función de los intereses posteriores de los alumnos “Para aquellos que tuviesen interés en aprender a hablar y escribir la lengua (futuros diplomáticos, cónsules, comerciantes, etc.), podrían organizarse clases especiales en los últimos años del bachillerato.”

<sup>199</sup> Rubén Landa estructura del siguiente modo los períodos de aprendizaje de una lengua extranjera: primer período (iniciado a la edad de 10 años) durará como mínimo un año. Todo se hará de forma oral y sin recurrir a la traducción, presentando la lengua como un todo orgánico y aprendiendo por imitación y repetición. El segundo período podrá durar varios años -tres o cuatro años-. En el se introducirán la lectura y la escritura, una vez que los alumnos se hayan habituado a la pronunciación, siempre sin abandonar el método directo. En el tercer período se combinará la lectura, bajo el método directo, y la traducción. Finalmente los alumnos se centrarán en la lectura y la traducción, dando otras asignaturas con el soporte de libros en lengua extranjera, siempre bajo la supervisión del profesor de idioma.

Sólo cuando "el alumno se haya asimilado la lengua en grado suficiente para pensar en ella, se introducirán los ejercicios de traducción", entrando entonces en el tercer y último período. Landa está convencido de que la traducción tiene un valor incalculable para alcanzar los objetivos indicados al principio: dominar de modo más perfecto la lengua propia, desarrollar la inteligencia, mediante el análisis y la reflexión y, por último, acercarnos a la cultura de otros pueblos. Gracias a ello puede equipararse el valor del estudio de las lenguas modernas al de las clásicas, en una reivindicación del prestigio educativo de las primeras.

En cuanto a los exámenes, Rubén Landa afirma que los alumnos oficiales no deberían realizar ningún examen dado que "si la clase es de 25 o 30 alumnos, por los ejercicios hechos en ella [el profesor] puede estimar muy bien lo que sepa cada uno." En cambio, para los alumnos libres es necesario realizar un examen donde se exigirá, como mínimo leer y traducir, pudiéndose "establecer como facultativas pruebas de conversación y de redacción."

Para terminar, el autor se ocupa del tema de la formación del profesorado, considerándolo "el factor más importante de toda obra de enseñanza". Para Landa, en especial si se trata de las lenguas vivas, lo más eficaz sería ocuparse de la formación del profesorado, que, de forma inexplicable no recibe todavía en España formación universitaria. Nuestro autor plantea un programa provisional de formación del profesorado de lenguas vivas, en espera de que se cree finalmente en España la carrera de Lenguas y Literaturas Modernas. Dicho programa incluye la estancia en el extranjero -como mínimo durante año y medio- de los futuros profesores de lenguas vivas, para completar su preparación. Landa afirma que, en general, los profesores extranjeros que se encargan en España de las clases de idiomas logran peores resultados que los profesores de aquí, por lo que considera urgente que se organice la formación del profesorado de lenguas vivas.

En el año LII del BILE (1928), en el nº 823, encontramos un artículo de G. Stanley Hall titulado "Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas" correspondiente a una alocución dirigida a la Junta de la *New England Modern Language Association*, en Boston, el sábado, 9 de mayo de 1914, publicada, al cabo de catorce años, en la sección de pedagogía del BILE. Este autor, que empezó su enseñanza académica como profesor de lengua y literatura francesa, alemana e inglesa, se trasladó, posteriormente al campo de la Psicología. Así pues, los principios generales dados por Stanley Hall en el presente artículo poseen el valor de reflejar esa doble vertiente.

El primero de los principios dado por Stanley Hall se refiere a la edad idónea para empezar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para nuestro autor, en la mayoría de casos, debería comenzarse alrededor de los diez años. De empezarse antes, el niño no tiene todavía desarrollado, de forma suficiente, el sentido idiomático en su propia lengua, de modo que las interferencias suponen un claro peligro. No obstante, si se empieza más tarde, según Stanley Hall "el trabajo se complica con el fenómeno de la mudanza o cambio de voz, después del cual, evidentemente, pierden los órganos vocales la plasticidad para nuevos sonidos, el oído para percibir nuevos matices. Así pues, con el alborar de la pubertad, se pierden por completo algunas posibilidades lingüísticas."

El segundo principio defiende que el estudio de una lengua viva debe preceder al estudio de una lengua muerta "...Si el latín vino antes, claro está que el antiguo método gramatical tiene más justificación, y debería utilizarse en todo su valor; pero para los métodos directos, o aun naturales, la lengua viva, con sus intereses y puntos de contacto vitales, debería ir al frente, y quizás marcar el paso y los caminos para el estudio de las lenguas antiguas, si éstas han de venir luego."

El tercer principio afirma que no debe enseñarse más de una lengua extranjera a la vez. Es necesario, para nuestro autor, dejar un intervalo de dos o tres años antes de "atacar con empeño una segunda lengua."

El cuarto principio dado por Stanley Hall defiende la importancia de la fonética. Siguiendo los pasos de la escuela Viëtor, debemos trabajar la discriminación auditiva y propiciar una buena pronunciación para que nuestros alumnos adquieran confianza y vitalidad en los aprendizajes que seguirán. El autor aconseja el uso del fonógrafo para establecer un modelo correcto. En suma, opina que el estudio de la fonética, siempre y cuando no se lleve a la exageración, es un nuevo resorte del que los antiguos profesores de lenguas modernas tenían muy poco conocimiento.

...una pronunciación cuidada y minuciosa, bien vocalizada y bien entonada, con ejercicios muy repetidos, da vida a todo, pone la énfasis donde es debido [...] actúa como saludable correctivo de los influjos perversores de nuestra fantástica, irracional y arcaica ortografía...

El quinto principio destaca el papel de la lectura y la escritura, consideradas como factores accesorios. En cuanto a la lectura, el

autor aconseja escoger temas que despierten el máximo interés del alumno y le procuren emociones. De este modo, se conseguirá un rápido progreso en el conocimiento práctico de la lengua. Stanley Hall piensa que a veces el profesor da demasiada importancia al libro de texto que le lleva a una preocupación y un sentir demasiado lógico, quitando importancia a lo psicológico. Otros factores accesorios son láminas u objetos que ayuden al trabajo de ojos y manos, puesto que "la vista de una cosa o de un acto hace muchas veces revivir la imagen de una palabra o frase olvidada y todas las afasia muestran la más íntima relación entre los centros visuales y auditivos de la palabra." En este apartado el autor se refiere también al principio del *hacer* de Gouin<sup>200</sup>, es decir, realizar físicamente la acción de la frase que presentemos a los alumnos, de modo que se simplifique el trabajo del cerebro además de presentar una palabra realmente viva. Con esa misma finalidad Stanley Hall recomienda, para los grados altos, el contacto directo con el país, como por ejemplo la correspondencia escolar entre alumnos de diferentes países, alusiones a la vida, la política, la literatura, etc., buscando temas que despierten el interés de los alumnos.

El sexto principio hace referencia a la opción metodológica de forma global. El autor se plantea la cuestión de si el método directo es aconsejable, cuando una lengua extranjera se inicia tardíamente. De hecho, Stanley Hall defiende que los conocimientos adquiridos en latín y en la propia lengua materna deben ayudar a la adquisición de una nueva lengua. "...cuando consideramos que el inglés, el francés y el alemán son parientes en el mismo padre, con diferencias que sólo son específicas y no genéricas, parece que cualquiera lengua moderna debería al principio apoyarse con toda su fuerza en la lengua vernácula." Los errores que comete el principiante en una lengua extranjera están directamente emparentados con los que hace un niño al aprender su lengua materna. Por ello, el enfoque genésico es el que debe seguirse en un método rigurosamente directo y, siguiendo el modelo del aprendizaje de la lengua materna, debemos enseñar primero la forma oral y bastante más tarde, pasaremos a la lectura y a la escritura. "De aquí resulta que es, en realidad, psicológicamente imposible para un adulto el acercarse a una lengua nueva independientemente de todo el apoyo que su actual conocimiento de la lengua vernácula, o de otra, antigua o moderna, le puede proporcionar."

Por último, Stanley Hall cree que cada profesor debe encontrar sus propios recursos e incluso tener alguno de específicamente suyo, centrándose, eso sí, en estimular el interés de sus alumnos, teniendo

---

<sup>200</sup> Cf. *supra* el apartado Situación en Europa.

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

como centro de su trabajo el ejercicio, la práctica y la repetición. Veamos como lo expresa Stanley Hall, en un claro posicionamiento ecléctico:

...Todos los procedimientos más nuevos han ayudado a hacer la enseñanza de las lenguas modernas más eficaz de lo que solía ser, y los impulsos dados en este sentido por Sauveur, Berlitz y ahora Viëtor y Wolter han contribuído todos; de modo que, a mi juicio, el ideal que debe buscar el profesor es conocerlos a todos lo bastante para poder utilizar alternadamente los mejores elementos de todos ellos, pero oponiendo resistencia a los extremistas que insisten en que hay un procedimiento único mejor que todos los demás, y que desearían atarle a un método inexorable y exclusivo, aunque un entusiasta de cualquiera de ellos llegue muchas veces a realizar maravillas.

No queremos terminar este repaso sobre presencia de la enseñanza de lenguas modernas en el BILE sin hacer un breve comentario acerca de un apartado, perteneciente a la Sección de Pedagogía del mismo, donde bajo el encabezamiento *Enseñanza Extranjera*, se publican las cartas de un estudiante de derecho en las que éste nos explica las experiencias vividas durante su estancia fuera de España. Son cartas escritas desde Berlín, París, Londres, Manchester, Birmingham y Halle publicadas el año XXX del BILE (1906), nº 551 (páginas 46-50) y el año XXXI del BILE (1907), nº 572 y nº 573 (páginas 321-325 y 358-362). El editor, en una nota a pie de página, nos dice: "Son fragmentos de una larga correspondencia, que dan idea del trabajo realizado, de la riqueza de las fuentes, de las facilidades para el estudio y para la vida, que encontró el autor durante su permanencia en el extranjero." Veamos como solucionaba el protagonista del viaje, el tema de la lengua:

Berlín, 7-V-1903

...He comenzado ya los cursos en la Universidad. Aunque he progresado en el idioma, no consigo todavía en las clases sino llevar el hilo general del pensamiento, perdiendo detalles y dejando vacíos. Teniendo esto en cuenta, me he matriculado:

1º En tres cursos de lengua alemana, para extranjeros, donde, á más de ejercicios gramaticales, lectura de maestros de esta literatura, etc., se adquieren una porción de ideas y datos acerca de esta vida, de esta organización social y política, etc., y una buena colección de notas bibliográficas.

## 2º En el curso de Gierke,...

En otra carta escrita el 13 de agosto de ese mismo año, nuestro protagonista manifiesta "...creo haber aprovechado regularmente el semestre, siendo la ventaja capital el manejo del idioma. En el próximo, con éste ya, si no vencido, al menos en disposición de utilizarlo, podré hacer mucho más." En una nueva carta escrita el 12 de octubre de 1903, el mismo autor manifiesta:

...Necesito, además, un par de horas á la semana para trabajar el inglés, porque pienso pasar dos meses en Inglaterra antes de volver á España. Otras dos para lecturas de alemán, que necesitan aclaración (ahora leo el *Fausto*) y otras dos para leer con un alumno aventajado ó un profesor (quizá en unión de B..., para hacerlo más barato), textos latinos, especialmente de derecho.

Por último, en noviembre de 1904, esta vez desde Londres, nuestro estudiante escribe una carta en la que de nuevo hace referencia al tema de la lengua con estas palabras: "...Encuentro que algunas de las personas que trabajan en estas cosas de la enseñanza conocen alemán y francés. Cuando no, ya empiezo á entenderme en inglés, aunque con trabajo. -No hay palanca para aprender como el interés. A pesar de mi torpeza para los idiomas, voy cogiendo el inglés con relativa rapidez."

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

## II.4. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

El propósito de la Junta fue realizar en una escala nacional y con fondos del Estado lo que Giner y la Institución se habían esforzado por conseguir durante muchos años, dentro de un grupo limitado: la formación total del ser humano. La educación oficial, memorística y medieval en sus métodos, no la consigue... (Zulueta, Carmen, 1984: 191).

La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas nace por un Real Decreto del 11 de enero de 1907, publicado en la Gaceta el 18 del mismo mes, bajo el gobierno liberal de Vega Armijo y con Amalio Gimeno como ministro de Instrucción Pública. Se trata pues de un organismo autónomo, creado por el Ministerio de Instrucción Pública, íntimamente ligado y marcado por los criterios de los institucionistas. José Castillejo, secretario e impulsor de la JAE, será su motor principal desde su creación hasta 1934. Si tenemos en cuenta que las mentalidades españolas están fuertemente divididas y enfrentadas a lo largo del período que nos ocupa, entenderemos que el propósito de la Junta sea desligarse de cualquier carácter político o confesional e intentar que sus miembros representen a todos los sectores del pensamiento español contemporáneo. Por ello, la variedad de ideologías que se recogen en la composición de los vocales de la Junta –desde los más conservadores a los más liberales– son una prueba del espíritu de neutralidad política que pretende la misma.

Los objetivos de la JAE están directamente relacionados con la necesidad de europeizar la vida y la ciencia en España que la clase intelectual impulsa desde el último tercio del siglo XIX. Dichos objetivos constan en el decreto fundacional: “formar el personal docente futuro y dar al actual los mejores medios para acercarse a las naciones cultas.” Es decir, la renovación pedagógica del cuerpo docente como medio de mejorar el nivel cultural de España a través de la educación. Un medio para llegar a tal objetivo va a ser la concesión de becas de estudios en el extranjero, sobre todo en Europa, a los universitarios más capacitados. Por ello, la primera labor de la Junta es la del Patronato de Pensiones que enviará, a lo largo de sus treinta años de existencia, a más de mil españoles a estudiar fuera de España. Además, la Junta impulsó el envío de lectores de español a Europa y el intercambio entre profesores.

Los pensionados por la Junta, una vez conseguida su preparación, deberían divulgar sus conocimientos en nuestro país. La

JAE contribuye al logro de dicho objetivo gracias a la creación de instituciones como: el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Centro de Estudios Históricos y el Laboratorio de Investigaciones Biológicas con el fin de que los pensionados que regresan puedan seguir sus investigaciones y fomentarlas dentro de España<sup>201</sup>. Estas instituciones publicarán numerosos libros y trabajos de alta calidad científica. De la Junta surgen también la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela.

El Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales nace por un Real Decreto promulgado en mayo de 1910. Será su presidente Santiago Ramón y Cajal. Su objetivo es agrupar a todas aquellas instituciones, museos, laboratorios y demás centros que se dedican al fomento de las investigaciones científicas bajo una sola dirección.

Por otro lado, el Centro de Estudios Históricos, creado también en 1910, siendo su presidente -desde 1915- Ramón Menéndez Pidal, es una institución dedicada a los estudios históricos, entendiéndose por éstos las ciencias humanas en general. Constituye una escuela de historiadores, filólogos y estudiosos del arte, en el que se formarán grandes maestros e investigadores, como por ejemplo, Claudio Sánchez Albornoz, Amado Alonso, Rafael Lapesa, Federico de Onís o Diego Angulo. Una de las funciones del Centro de Estudios Históricos es la de comunicarse con los pensionados en estudios históricos para ayudarles a recoger sus iniciativas.

En cuanto a la Residencia de Estudiantes, creada en mayo de 1910, y dirigida por Alberto Jiménez Fraud desde ese momento, responde a un intento de conseguir una educación total del estudiante y no la mera instrucción en unas materias.<sup>202</sup> Este propósito forma parte de las ideas educativas de la ILE. A través de la residencia se fortalecerá la convivencia entre alumnos y profesores, procurando al estudiante universitario un ambiente que facilite investigación y formación. Biblioteca, conferencias, lecturas, laboratorios, actividades deportivas y sesiones de música son una muestra de los elementos que van a fortalecer los objetivos deseados.<sup>203</sup> La Residencia se convierte en un centro cultural de primer orden que contribuirá a la modernización del país en todos los ámbitos de la vida intelectual y artística. También supone una solución para la precaria situación que a menudo viven los

---

<sup>201</sup> “La estrategia que siguió en esto la Junta fue la misma que en el siglo XIX había seguido la Ecole des Hautes Etudes de Paris: establecer la investigación fuera de las universidades como el mejor medio para reformarlas.” (Palacios, Luis, 1979: 95).

<sup>202</sup> La Residencia de estudiantes se inspira directamente en el modelo inglés de los *colleges* de Oxford y Cambridge, ampliamente conocidos por Castillejo.

<sup>203</sup> Los científicos formados gracias a alguna pensión de estudios de la Junta, colaboraban en esas tareas.

estudiantes procedentes de otras provincias, proporcionándoles un ambiente cultural y científico apropiado.

La Residencia goza rápidamente de un gran éxito obligando a la Junta a adquirir nuevos locales para dar cabida a tanta demanda. Es popularmente conocida la presencia en ella de nombres tan ilustres como Juan Ramón Jiménez, Unamuno, García Lorca, Dalí, Moreno Villa y Luis Buñuel, entre otros. Además, participan en las conferencias de la Residencia personalidades como Einstein, Mme. Curie, Valéry y Chesterton. Por último, destaca también la labor editorial de la misma a través de su revista *Residencia* y otras publicaciones.

...Era un vivero de jóvenes intelectuales, un punto de reunión de la élite de apertura ya en sazón, un centro de coloquio de unos y otros, así como de receptividad de las élites intelectuales de Europa, cuyos más eminentes representantes pasaron por la colina de los Chopos. La función de la Residencia es directamente educativa y cultural, pero la formación de minorías tenía que incidir necesariamente, por vía indirecta, en los estados de conciencia del país. (Tuñón de Lara, 1975: 101-102)

En 1915, y amparándose en el mismo Real Decreto de 1910 por el que se había fundado la de Estudiantes, se crea la Residencia de Señoritas, confiándose su dirección a María de Maeztu y Whitney. No olvidemos que en esa época la mujer comienza a abrirse paso en España hacia estudios y profesiones que hasta entonces eran terreno exclusivo de los hombres -medicina, farmacia, derecho,...-. Así pues vamos a contar, cada vez más, con nuevas catedráticas universitarias cuyo ambiente de residencia y estudio es objeto de la atención de la Junta.

Respecto al Instituto-Escuela, centro público creado por la JAE en 1918, es considerado el fruto más acabado del ideal educativo de la ILE. Sobre su creación y trayectoria se habla ampliamente en el apartado dedicado al Instituto-Escuela.

Para terminar, comentaremos que la Junta lleva a cabo una serie de programas en el extranjero de notable importancia. Nombraremos, por ejemplo, su colaboración con la Institución Cultural Española de Buenos Aires, enviando allí conferenciantes e investigadores. Del mismo modo la JAE colabora con la Institución Cultural Española de Montevideo, con el instituto Hispano-Mexicano de Intercambio Universitario, con la Institución Hispano-Cubana de Cultura y parecidos centros culturales de Santo Domingo y Puerto Rico. Por otro lado, en 1920 se funda el Instituto de las Españas en

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

Nueva York, organismo que se dispone a unificar las actividades e iniciativas de los estudios hispánicos en Estados Unidos. Este conjunto de iniciativas nos muestra la amplia colaboración que lleva a cabo la Junta con las instituciones ya existentes en América, con el objetivo de establecer una red que facilite la difusión de la cultura española y el intercambio de estudiantes y profesores. La relación de la JAE con diversas universidades de Europa y América es fluida. La Junta promueve, además, vínculos con la Junta Internacional de Sanidad y la Junta Internacional de Educación.<sup>204</sup> En esa misma línea la JAE crea, en 1912, unos cursos de verano para extranjeros que se ofrecen en la Residencia de Estudiantes y que gozan de enorme éxito.

---

<sup>204</sup> Cf. Zulueta, Carmen, 1984: 200).

## **II.4.1 La enseñanza de las lenguas vivas: visión de los pensionados de la JAE**

En este apartado, con el objetivo de conocer lo que las experiencias promovidas por la JAE aportan a la metodología de la enseñanza de lenguas vivas en España, mostraremos algunos de los trabajos realizados por los pensionados en este sentido.

### **Julián Cuadra Orrite. Sevilla, 1908.**

Dedica su trabajo al estudio de la enseñanza de las lenguas vivas. En el momento de realizar dicho estudio es Regente de la Escuela práctica agregada de la Normal de Maestros de Sevilla. A continuación, resumiremos las ideas que nos han parecido claves en su trabajo:

- Justifica la utilidad del estudio de lenguas vivas en la sociedad moderna.
- Cree que los profesores deben ser nativos, o españoles ayudados por nativos, pero afirma también que deben tener un buen conocimiento de "la gramática, el genio y el estado actual de su lengua propia".
- Confiere un plan de estudios ideal para el aprendizaje de las lenguas vivas que constaría de tres cursos de nueve meses y un cuarto curso viviendo en el extranjero.
- En cuanto al método, manifiesta que en primer lugar todo se hará de forma oral, prescindiendo de la escritura. Afirma: "debe ser nuestra guía la Naturaleza".

### **Esteban García Bellido. Madrid, 1912.**

Profesor de francés de la Escuela Normal de Maestros de Madrid. Realiza la memoria de un viaje a Grenoble donde asistió a un curso de verano de las universidades de Francia para la enseñanza de las lenguas vivas. De este curso resalta la importancia dada a la fonética y el papel que ésta debe desempeñar en la enseñanza de las lenguas vivas. Destaca que en el Instituto Fonético anejo a la Universidad de Grenoble se impone el estudio de la fonética a los profesores de lenguas vivas, realizándose cursos de Fonética Descriptiva, Experimental y Práctica.

Otros cursos a los que se puede asistir son el de Semántica y el de Gramática Superior. Paralelamente se llevan a cabo clases prácticas de lectura, conversación y composición. Así mismo, se contempla el estudio de la dicción, manteniendo que el alumno debe imitar el acento y la entonación del maestro en los ejercicios de lectura.

Este mismo autor posee dos documentos más como pensionado de la JAE. El primero, titulado *Generalidades sobre Fonética y ortografía*, escrito en 1908 y el segundo *La "e" muda*, en el que no consta la fecha de su realización.

### **Pedro Fernández González. Soria, 1916.**

Inicia el estudio con unas reflexiones sobre su propia experiencia en el aprendizaje de idiomas para alcanzar el certificado de suficiencia. Él aprendió mediante el Método Tradicional, comprobando ahora sus deficiencias: "No basta con ir traduciendo y construyendo frases gramaticales -que es lo que yo hacía-; sino haber adquirido la costumbre de expresarse según la psicología del idioma respectivo; multitud de casos hay en que traduciendo, con toda la corrección gramatical apetecible; literalmente no se comprende la idea en otro idioma. [...] Conocía muchas palabras y reglas gramaticales pero me faltaba educación del oído. Ni entendía, ni me entendían; dos impedimentos dirimientes para el método clásico."

A continuación, realiza un trabajo titulado: "Método de enseñar idiomas. Bosquejo y crítica del de François Guoin."<sup>205</sup> Después de explicar dicho método argumenta en su defensa que se trata de un sistema que sigue las tendencias modernas -utilizar el método directo, desechar la traducción y desarrollar la conversación- siendo a la vez adaptable a otros procedimientos. Por otro lado, es compatible con el estudio de la fonética y además, Pedro Fernández afirma que es el método más racional, puesto que se inspira en el procedimiento de la Naturaleza y la imita.

---

<sup>205</sup> Sobre el método de François Guoin, *cf. supra* el apartado La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.

### **Francisco Verdú Soler. Alicante, 1927.**

Este pensionado es profesor del Collège Français de Alicante. En su trabajo se ocupa de la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas, con comentarios sobre las escuelas elementales de Francia. Realiza una explicación de su programa cuyos puntos principales son:

- Vocabulario
- Gramática
- Ortografía
- Redacción y composición
- Recitación
- Elocución

Comenta que al maestro le surgen dificultades en el momento de confeccionar el programa de lengua debido a que dos tendencias opuestas marcan el carácter de una enseñanza: la lógica -ordenar cada disciplina siguiendo un plan- y la práctica -criterio de utilidad y de aplicación. No obstante, este autor piensa que lo más importante es el espíritu con el que se aplica el programa. Un programa debe procurar seguir las siguientes premisas:

- Sencillez.
- División con arreglo al tiempo.
- Posibilidad de alteración.
- Interrelación con los programas de las demás materias, en cuanto al orden seguido.

### **Francisco de Paula Masclans Girvés. Cáceres, 1929.**

Hemos incluido el trabajo de este pensionado, a pesar de ser sobre la enseñanza del castellano, por su interés comparativo en cuanto a la enseñanza de una lengua viva. Este autor nos da orientaciones sobre el estudio del lenguaje hablado, por lo que tiene mucho en común con la enseñanza de idiomas.

Según él debe educarse al niño en la percepción, el saber escuchar y el silencio. Afirma que una lección de silencio mantiene viva la capacidad intelectual. Otro tipo de ejercicios que describe Francisco de Paula son:

- Ejercicios de narración verbal.
- Ejercicios de conversación.

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

- Corrección de las palabras usadas en función de la observación crítica de las frases, orden,...
- Ejercicios que eduquen para hablar en público con serenidad y precisión.
- Ejercicios de lectura razonada, comprendiendo e interpretando el significado
- Enseñanza de la escritura: copia, dictado, redacción.

Además de estas indicaciones metodológicas, nuestro pensionado crítica duramente el pedantismo del maestro. Mantiene que, en general, el maestro posee un afán constante de hacerse el sabio. Tal pedantismo se refleja en el lenguaje y constituye un defecto. Este autor acaba su escrito abogando por la humildad del profesor.

### **Mercedes Suaña Martí. 1930.**

Realiza un trabajo sobre los procedimientos de la enseñanza del francés y recalca la importancia de su didáctica. Según Mercedes Suaña es necesario que el profesor sea capaz de transmitir. Del mismo modo, éste ha de saber desarrollar en el alumno tanto facultades cognoscitivas y como habilidades. Ambas le llevarán al buen uso de la lengua.

Para el francés, y en general para los idiomas, según la opinión de esta pensionada, se dispone de poco tiempo, lo cual resulta un inconveniente. Para ella es importante descartar los métodos en los que el profesor sea el único que hable. Es necesaria la práctica oral y conseguir que el alumno llegue a pensar en francés, de lo contrario no podrá construir bien sus frases. También resulta indispensable dominar la fonética.

### **Fernando Díaz de Mendoza y Serrano. 1932.**

Profesor de francés que se queja de la situación oficial del francés en los institutos. Nos recomienda que se empiece con el método oral y que se aumenten las horas de dedicación a la enseñanza del francés.

A continuación lleva a cabo un debate metodológico, comparando nuestra situación con la de Europa.

### **María Luisa García-Dorado Seirullo. León, 1933**

Esta pensionada realiza un trabajo sobre la metodología de la enseñanza del latín. La incluimos aquí para contrastar la clara división entre lenguas modernas y lenguas clásicas, desde el punto de vista metodológico, que en ella se expresa:

Saber latín es saber traducir a libro abierto las obras clásicas latinas. Nada más pero nada menos. Yo no creo que hoy por hoy en el estudio del latín se pueda ni se deba tender a otra cosa. Nada de escribir latín, nada, Dios nos libre de hablarlo.

María Luisa García justifica la diferente metodología para las lenguas clásicas en relación con las lenguas modernas, amparándose en esta afirmación inicial referida a la diferencia sustancial entre los objetivos didácticos de ambas. Para la enseñanza del latín bastará con adquirir nociones gramaticales -morfología y sintaxis- además del estudio del vocabulario y la práctica de la traducción.

### **María Martínez Fernández. 1934.**

Catedrática de instituto que realiza un trabajo sobre el francés hablado y la expresión familiar. La pensionada defiende con mucho interés la obra de Bally, profesor de la universidad de Ginebra,<sup>206</sup> y sus nuevas teorías sobre la enseñanza de los idiomas: "Su método rompe por completo con la gramática tradicional, calcada de la gramática griega, absurda para explicar nuestras lenguas modernas." De este modo María Martínez descarta el Método Tradicional que pretende explicar el lenguaje por medio de la lógica. Defiende que todo idioma posee un gran número de elementos que constituyen un vasto sistema, el sistema expresivo, relacionado con la vida y la acción.

El objetivo del trabajo de esta profesora es el de ofrecer orientaciones para la enseñanza oficial del francés en nuestros institutos. Según ella, debemos evitar la comparación de la nueva lengua con la lengua materna. El mayor inconveniente del estudio exclusivamente gramatical consiste en que éste suele falsear el concepto del lenguaje. Por otro lado, considera que los caracteres fundamentales de la lengua hablada son los siguientes:

---

<sup>206</sup> Charles Bally, discípulo de Ferdinand de Saussure, redactó, junto a Albert Sechehaye, el *Cours de Linguistique générale* de aquél, sobre los apuntes de clase de los cursos 1906-07, 1908-09, 1910-11. Bally y Sechehaye han reflejado fielmente, en su conjunto, la esencia del pensamiento de Saussure. Cf. Mounin, 1992: 53, 60, 67.

- Es un lenguaje afectivo, concreto y subjetivo.
- Su vocabulario difiere del de la lengua escrita.
- Deben atenderse las expresiones argóticas.
- Los hechos gramaticales poseen un valor afectivo.

Nuestra autora realiza listas de vocabulario a doble columna, una para el valor gramatical y lógico y la otra para el valor afectivo de las palabras.

### **Luis Curiel. Santander. 1935.**

Destacaremos las principales ideas extraídas de la memoria que este pensionado realiza sobre la metodología de la enseñanza del idioma francés en España:

- En primer lugar, se queja de que la enseñanza del francés en España no goza de la importancia ni el carácter científico que tiene en las principales ciudades europeas.
- Opina que el profesorado de francés posee una mala formación. Ello se debe a que la acreditación de un título para enseñar en los institutos es facultativa, lo cual considera un error por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Piensa que enseñar francés en España es una actividad de carácter anárquico por la falta de regulación.
- Se queja de que en el Cuestionario de 1934 el Método Directo parezca nuevo en España, lo que, a su entender, muestra el abandono de esta materia en nuestro país. No obstante cree que los cuestionarios oficiales han dado cierta uniformidad a la enseñanza de las lenguas vivas.
- En cuanto a la formación del profesorado manifiesta: "posiblemente no habrá en España una disciplina menos afortunada que el francés en este aspecto".
- Pone sus esperanzas en la nueva Facultad de Filología, donde ya es posible cursar Filología Moderna.
- Comenta que Francia e Inglaterra dan un carácter utilitario a esta disciplina.
- Explica que en su centro escolar ya se lleva tiempo utilizando el Método Mixto<sup>207</sup>

Resumiremos, a continuación, los principales puntos del método descrito por Luis Curiel:

---

<sup>207</sup> Cf. *supra* el apartado La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.

En primer lugar se enseñan los sonidos, seguidamente se hace leer a los alumnos con soltura y entonación y finalmente se emplea el Método Directo. Los objetivos pretendidos son: hablar, escribir y traducir correctamente. Posteriormente se atiende a los aspectos culturales, contribuyendo a ello la realización viajes y excursiones. Los instrumentos o medios utilizados son: el gramófono, el cine, la diapositiva y la radio.

### **María Díez de Oñate**

Su trabajo se centra en establecer unos principios generales para la didáctica de las lenguas vivas, distribuyéndolos en los siguientes apartados:

- Determinación del fin.
- Determinación del método.
- Estudio del sujeto.
- Preparación del profesor.
- Condiciones materiales.

En lo que se refiere a la fonética, opina que no debe enseñarse de forma abstracta, pero sí lo necesario para pronunciar y discriminar bien los sonidos. Con este fin, María Díez recomienda la repetición y la recitación. Por otro lado, propone un estudio activo de la gramática, evitando presentarla por separado.

### **Eugenio García Lomas**

Posee un trabajo titulado *Los fonemas franceses*. Se trata de un manual de pronunciación francesa para uso de los españoles. Según explica este pensionado, la realización de dicho trabajo se la recomendó Maurice Grammont, director del Laboratorio de Fonética Experimental de la Universidad de Montpellier. Veamos algunas de las afirmaciones que Eugenio García realiza a lo largo de su estudio:

Para lograr la perfección que supone el dominio absoluto del idioma es necesario prestarle gran atención a los estudios de Fonética. [...] No se aprende una lengua limitándose a observar una actitud pasiva.

## Dolores Sacristán y Colás

Posee dos trabajos, uno son notas para la enseñanza del inglés y otro es un esquema del programa y métodos para la enseñanza del inglés. En el primero de ellos defiende lo siguiente:

- En la práctica oral expresa la necesidad de hacer hablar a los niños. Éstos deben tener libertad para hablar entre ellos o con la profesora.
- Propone hacer representaciones en la clase.
- Plantea la lectura como un medio de alcanzar ideas en vez de una operación mecánica.
- Propone hacer prácticas de pronunciación y entonación de párrafos o poemas.
- Defiende que la articulación y pronunciación dependen completamente de la profesora. Puesto que los niños imitan, ésta debe ser correcta y natural en su pronunciación.

Lista de pensionados de la JAE que se han comentado:

Julián Cuadra Orrite. Sevilla, 1908.  
 Esteban García Bellido. Madrid, 1912.  
 Pedro Fernández González. Soria, 1916.  
 Francisco Verdú Soler. Alicante, 1927.  
 Francisco de Paula Masclans Girvés. Cáceres, 1929.  
 Mercedes Suaña Martí. 1930.  
 Fernando Díaz de Mendoza y Serrano. 1932.  
 María Luisa García-Dorado Seirullo. León, 1933  
 María Martínez Fernández. 1934.  
 Luis Curiel. Santander. 1935.  
 María Díez de Oñate  
 Eugenio García Lomas  
 Dolores Sacristán y Colás<sup>208</sup>

---

<sup>208</sup> La información referente a todos los trabajos aquí presentados ha sido extraída del Centro de documentación de la Residencia de Estudiantes. Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE). Cf. *infra* el apartado Bibliografía (fuentes archivísticas). En los tres últimos casos no hemos podido confirmar la fecha.

## II.5. El Instituto-Escuela

Del éxito de esta institución dan idea las cifras: el curso 1920-21 tuvo 411 alumnos y siete años después superaba los mil, para alcanzar la cota máxima el curso 1933-34, con 1.711. (Palacios, 1979: 97).

Por el Real Decreto de 10 de mayo de 1918 el ministro Santiago Alba confiaba a la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas la organización del Instituto-Escuela, concebido como centro experimental donde ensayar un plan de estudios y una metodología para la enseñanza del Bachillerato. Lamentablemente, los hallazgos del Instituto-Escuela no llegarían a implantarse nunca a nivel general. Sus objetivos eran establecer unos lazos de continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria mediante un modelo unificado que llegara a garantizar una buena formación a los futuros estudiantes universitarios. Otro objetivo primordial del Instituto-Escuela fue el de crear una escuela de profesores. El nuevo estilo educativo, heredero del adoptado en la Institución Libre de Enseñanza,<sup>209</sup> pretendía establecer una libertad pedagógica que permitiera abandonar el yugo de los métodos tradicionales. En el Instituto-Escuela, como a continuación explicaremos, se desterraron las clases magistrales, los exámenes y la memorización; además se implantó la coeducación<sup>210</sup> y se estableció una nueva relación entre profesores y alumnos. Por desgracia, dicha experiencia sucumbió, de forma brusca, entre 1936 y 1939.

La experiencia del Instituto-Escuela se extendió a otros puntos de España como Barcelona, Sevilla y Valencia, donde, a partir de 1931, se crearon centros análogos al de Madrid.<sup>211</sup> Los Instituto-Escuela eran gestionados por los Patronatos de Cultura de cada ciudad respectivamente y dependían de la JAE. Según afirma Carlos Algora "el ánimo del Ministerio era crear organismos provinciales o regionales que auxiliaran y al mismo tiempo descentralizaran su

---

<sup>209</sup> Este punto nos parece clave puesto que resulta difícil de imaginar la madurez alcanzada por el Instituto-Escuela en su experiencia educativa, sin contar con el precedente de los años de docencia y renovación pedagógica de los centros de la ILE, desde 1877.

<sup>210</sup> En realidad, al parecer motivado por un tema de espacio, existía un local para las niñas, ubicado en el local del Instituto Internacional, y otro para los niños en distinto sitio de la ciudad, por lo que, siendo un centro mixto, no siempre se llevaba a cabo la coeducación.

<sup>211</sup> El Instituto-Escuela de Sevilla se creó jurídicamente con el Decreto de 2 de marzo de 1932, aunque sus inicios como Colegio Oficial de Primera y Segunda Enseñanza fueron un mes antes a raíz de la incautación de un colegio jesuita. El mismo Decreto creaba el Instituto-Escuela de Valencia, ubicado en el extinguido Colegio de San José -anteriormente regido también por la Compañía de Jesús-. Por último, el Institut-Escola de Barcelona había sido creado un año antes, tal como explicaremos más adelante.

labor, buscando una mayor eficacia, teniendo en consideración las circunstancias particulares de cada zona.”

Como ya hemos comentado antes, una de las tareas asumidas por el Instituto-Escuela fue la formación pedagógica de los futuros profesores de Segunda Enseñanza, intentando así paliar el vacío institucional existente, dado que las Escuelas Normales se ocupaban solamente de la formación de los futuros maestros de escuela.<sup>212</sup> En 1925 Luis Zulueta fue nombrado delegado de la Junta en el Instituto-Escuela con la misión de encargarse de los aspectos de dicha formación para profesores.

...El ensayo de un centro de enseñanza secundaria sería incompleto y en gran parte ineficaz si no fuera acompañado de otro: el de la formación de personal docente futuro, para lo cual no hay ocasión más favorable que la de los tanteos, en que se buscan soluciones y se toca la médula de las dificultades. De tal manera, una escuela que nace puede ser el laboratorio ideal y resultar aún más provechosa a quienes cooperan en la dirección que a los mismos alumnos a cuyo servicio se crea... (Decreto de creación del Instituto-Escuela, citado por Ruiz Berrio, 1996: 323).

Ahora bien, las limitaciones de dicho proyecto, referido a la formación de profesorado, eran evidentes y quedan claramente expresadas por Quintín Calle de la siguiente forma:

Es de destacar en nuestro caso que dicho programa comprendía asimismo el estudio de dos lenguas modernas, cuyas clases eran impartidas por profesores “nativos” con una dedicación de dos o tres horas semanales. El problema era que este Instituto acogía a pocos aspirantes al profesorado -lo que por otra parte iba en beneficio de su efectividad- que, aun reconociendo el valor y lo extraordinario de su intento, sus resultados prácticos no podían reflejarse en la generalidad de la enseñanza estatal, máxime cuando el criterio de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de la que dependía era que el Gobierno no diese directamente puestos de trabajo a sus titulados, porque esto “prostituía la función del Instituto-Escuela, sustituyendo el interés por formarse por el de obtener un puesto...”(Calle Carabias, 1989: 208-209).

No obstante, la inclusión de dos lenguas modernas en la formación de profesorado supone, para nosotros, un gran avance. Todos los datos indican que fue especialmente importante el impulso dado a las lenguas vivas en el seno del Instituto-Escuela. Su

---

<sup>212</sup> Para acceder a los institutos oficiales los profesores necesitaban tan sólo una licenciatura y realizar unas oposiciones que no contemplaban en ningún caso la aptitud pedagógica.

programa contemplaba el estudio de lenguas extranjeras con la intervención de profesores nativos.<sup>213</sup> El francés era la lengua que gozaba de mayor atención. Su estudio se iniciaba a los ocho años y proseguía de forma continuada hasta el último año de Bachillerato.<sup>214</sup> A su vez, el inglés y el alemán se introducían, con carácter optativo, como segunda lengua extranjera a partir del tercer grado de Bachillerato.<sup>215</sup> El promedio de clases semanales de francés era de unas tres horas, dependiendo de los grados. Como vemos, tanto la generosidad horaria como la variedad de lenguas suponen ya un avance importante. En el próximo apartado nos ocuparemos de estas cuestiones y de las líneas metodológicas adoptadas en el Instituto-Escuela, en lo que a enseñanza de lenguas modernas se refiere. Recordemos que también se ha tratado sobre la situación de las lenguas modernas en el marco de la Institución Libre de Enseñanza en los apartados precedentes dedicados al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y a los trabajos realizados por los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios.

Veamos las palabras de Luís Palacios en torno a este tema:

Ya hemos apuntado anteriormente el interés de Castillejo en el aprendizaje de Idiomas, y su visión rica y universalista. Por ello, el planteamiento que de la enseñanza de idiomas se hace en el Instituto-Escuela es riguroso y de gran eficacia. Y contrasta con la media que en este terreno encontramos en el país. Podemos traer a la memoria, como punto de contraste, que por esos mismos años, Américo Castro se quejaba de cómo estaba planteada la enseñanza de las lenguas modernas, incluso en las Universidades españolas. [...] Por contra, el Instituto-Escuela aporta su avanzada visión del estudio de las lenguas extranjeras ya desde su nacimiento. Y será, además, una de sus señas de identidad. (Palacios, 1988: 264-265).

En otros aspectos educativos, el Instituto-Escuela daba libertad de expresión religiosa a profesores y estudiantes. La religión era contemplada como asignatura opcional, siendo la tolerancia el principio seguido en todo momento y evitando que la cuestión religiosa afectara en lo más mínimo a las relaciones entre

---

<sup>213</sup> La lengua francesa era enseñada por catedráticos de francés o, en su ausencia, por catedráticos de otras especialidades en el ámbito de Humanidades. No obstante, la presencia de profesores nativos fue muy importante en las clases de idiomas.

<sup>214</sup> Para valorar el impulso dado en el Instituto-Escuela a la enseñanza de las lenguas vivas, en especial el francés, *cf. infra* el apartado Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas

<sup>215</sup> *Cf.* Morales, 2003: 67-69 y Roig, 1997: 143-156. Parece ser que también se ofrecieron clases de portugués, según afirma Ivonne Turín, 1967: 207. La asignatura de Portugués figuraba ya en la ILE, con una periodicidad de tres días semanales -al igual que el resto de lenguas vivas- según consta en la planificación de lenguas vivas del curso 1877-1878. *Cf.* Jiménez Landí, Tomo II, período parauniversitario, 1996: 124.

compañeros. No podía ser de otro modo conociendo la lucha llevada a cabo por la Institución Libre de Enseñanza contra la intolerancia de los católicos en España y su defensa de la separación entre Iglesia y Estado.

La enseñanza en el Instituto-Escuela abarcaba desde la escuela de párvulos hasta la universidad, es decir que recibía alumnos desde la edad de cinco años que cursarían sus estudios allí hasta los diecisiete años. Se establecieron tres Secciones: la Sección elemental (párvulos, entre cinco y siete años), la Sección preparatoria (primaria, entre ocho y diez años) y la Sección secundaria (bachillerato, entre once y dieciséis años cumplidos).<sup>216</sup> Las ratios no debían superar los 30 alumnos en las clases teóricas ni los 15 en las prácticas. El Plan de estudios del centro comprendía: estudios comunes y obligatorios hasta los quince años y una posibilidad de especialización -estudios electivos-, más o menos pronunciada en los dos últimos cursos<sup>217</sup>. Aun siendo un centro de pago, las familias que lo solicitaban obtenían dispensa de cuota, siempre que pudieran justificar su déficit económico debidamente.

Como centro experimental el Instituto-Escuela siguió un método de enseñanza en el que no se utilizaban libros de texto. El cuaderno del alumno se convertía en una importante fuente de información y estudio, gracias a las anotaciones de clase y a los resúmenes realizados por el propio alumno, con lo que el trabajo diario en las clases era fundamental. El profesor revisaba periódicamente dicho cuaderno con el fin de evaluar sus progresos en el ejercicio de ordenar, sintetizar y desarrollar las ideas expuestas en clase. Tampoco se realizaban exámenes, evaluándose a los alumnos mediante un boletín con explicaciones valorativas enviado trimestralmente a los padres.<sup>218</sup> No existían los premios ni los castigos, procurándose incentivar al alumno hacia el trabajo bien realizado como objetivo primordial en sí mismo. La relación entre alumnos y profesores era muy directa y presidida por la cordialidad, llevándose a cabo en diferentes ámbitos: el estudio, el juego, las excursiones, etc. En el Instituto-Escuela se potenciaban los trabajos prácticos, las actividades al aire libre, la gimnasia, la música y el arte en general. Se llevaban a cabo, periódicamente, visitas a museos y

---

<sup>216</sup> Durante el primer curso escolar niños y niñas, entre 9 y 10 años, comenzaron los estudios de Bachillerato bajo un nuevo plan. Progresivamente se fueron uniendo nuevos grados de Bachillerato, además de crearse una sección de primaria y otra de párvulos dirigidas, estas últimas, por María de Maeztu.

<sup>217</sup> Cf. JAE, 1925: VIII.

<sup>218</sup> La evaluación del trabajo del alumno se realiza no sólo sobre los conocimientos adquiridos sino también sobre las aptitudes, el esfuerzo y las circunstancias personales de cada uno. Cf. Esteban Mateo, 1984: 50

centros culturales, así como excursiones a ciudades cercanas y a otras provincias.

Además, a partir de 1931, se realizaron diversos intercambios escolares con otros países. Como consecuencia se fomentó la organización de viajes escolares al extranjero y, del mismo modo se facilitaba la estancia en España a escolares de fuera –en concreto Alemania, Inglaterra y Francia-. En ocasiones, los estudiantes extranjeros y españoles se alojaban en casas particulares y, otras veces, estudiantes de distintas nacionalidades residían en una colonia. Fue el caso de la Colonia Internacional de La Granja organizada cada año, de 1931 a 1934, en las Casas de Oficios de La Granja cedidas a la JAE por la Administración del Patrimonio de la República.<sup>219</sup>

El profesorado del Instituto-Escuela, estaba constituido por Catedráticos, Auxiliares y Profesores Especiales de Institutos generales y técnicos, además de aspirantes al Magisterio secundario. Para enseñar en la sección preparatoria podían ser llamados Maestros Superiores. Los Catedráticos de Instituto eran designados por el Ministerio de Instrucción Pública, a propuesta de la Junta para la Ampliación de Estudios.<sup>220</sup> Para ser admitido en el centro como aspirante al Magisterio secundario se requería estar siguiendo estudios universitarios en las Facultades de Ciencias o Filosofía y Letras. Estaban, además, los profesores especiales, dedicados a las enseñanzas específicas –podían ser nativos para la enseñanza de las lenguas modernas-. Éstos eran contratados aunque no fueran docentes. Al profesorado, en general, se le pedía que alternara la docencia con las tareas de investigación. A veces, los profesores de francés de los Institutos-Escuela daban clase al resto de profesores, dado que el Centro se concebía también como Escuela de Formación del Profesorado.<sup>221</sup>

En su conjunto, los profesores del Instituto-Escuela poseían un perfil determinado por los siguientes rasgos: los catedráticos eran por lo general, bastante jóvenes. Su expediente académico solía ser brillante. Sus ideas pedagógicas eran afines a la Institución Libre de Enseñanza –donde muchos se habían formado- y poseían un espíritu entusiasta y una gran vocación. Los profesores aspirantes respondían un perfil similar al de los catedráticos aunque eran más jóvenes y estaban aún concluyendo su proceso de formación. En

<sup>219</sup> Cf. Palacios, 1988: 205. Cf. también el apartado Nacimiento, desarrollo y fin. Principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza.

<sup>220</sup> Los catedráticos procedentes de Institutos de Segunda Enseñanza ejercían el Instituto-Escuela en Comisión de Servicios pero, en realidad, conservaban la titularidad en su centro de origen.

<sup>221</sup> Cf. Algora, 1996: 166.

cuanto a los profesores especiales entre ellos se daba una gran variedad, respondiendo, en general, a una ideología liberal y tolerante.

### Datos novedosos y relevantes del Instituto-Escuela

A continuación nos proponemos sintetizar los rasgos que caracterizaron la experiencia educativa del Instituto-Escuela. Las intenciones quedan reflejadas en las reglas para su funcionamiento:

Primero. Desarrollar, mediante un adecuado ejercicio, las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de interés, sus aptitudes para la acción[...]. Segundo. Hacerles adquirir la suma de conocimientos, que sea a un tiempo contenido de cultura general adecuada a las respectivas edades, y preparación para los estudios superiores. (Artículo 7º de la R.O. 10 -VII-1918 aprobando las reglas propuestas por la JAE para el funcionamiento del Instituto-Escuela de segunda enseñanza, - Gaceta 18-VII- citada por Esteban Mateo, 1984: 14).

Primero: la acción. Segundo: el estudio directo de la naturaleza o de las cosas y el ejercicio de coordinar las observaciones. Tercero: las lecturas, convenientemente reelaboradas y asimiladas. Cuarto: el diálogo entre profesor y alumno. Quinto: la exposición hecha por el maestro. (*Ibid.*: artículo 8º)

Los rasgos a los que nos hemos referido antes son los siguientes:

- El principio esencial del régimen escolar era la coeducación como reflejo de la familia y de la comunidad. Chicos y chicas trabajaban conjuntamente bajo una igualdad de actuación y enseñanza.
- El rol del profesor era el de compañero del alumno en el trabajo y compartía también con él los momentos de juego. El estudiante era el actor y el profesor el orientador en la gestión de investigación y descubrimiento que el primero pretendía conseguir. Existía la figura del profesor encargado que ejercía la tutoría del grupo, controlando la acción global así como el comportamiento individual y colectivo del mismo.
- Se desterraron las lecciones expositivas que prevaleían en la mayor parte de centros existentes en aquella época. Los estudiantes

trabajaban individual o colectivamente en la búsqueda de información o investigación de los temas que surgían ocasionalmente o bien eran planteados por el profesor. De este modo el discurso del maestro era inexistente. Prevalcía un sistema de coloquio que estimulaba el pensamiento y el trabajo del alumno. Se pretendía abolir el aprendizaje mecánico sin relación con la vida.

- Fueron suprimidos los exámenes<sup>222</sup>, los libros de texto y las lecciones aprendidas de memoria. Ello no suponía la supresión del libro como fuente de información valiosa, ya que el estudiante tenía acceso a una equipada biblioteca que frecuentaba a menudo. Ningún alumno del instituto sabía cuál era el nivel de Bachillerato que cursaba; sabía únicamente que en el trabajo diario debía poner todo su empeño y confianza. Tampoco había calificaciones. Cuando se consideraba conveniente, según estuvieran su madurez, sus conocimientos y sus habilidades, un alumno cambiaba de grupo o nivel, normalmente al final de un período escolar.

...La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados "de texto" ni las "lecciones de memoria" al uso por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase... (Programa de la ILE, BILE, 1934).

- En cuanto al *programa* de estudios, se trataba de un aprendizaje cíclico en el que en cada curso se iban dando los mismos contenidos aunque profundizando y ampliando progresivamente: "habría de dársele una ordenación concéntrica de los asuntos, en la que todos se tratarían con más o menos intensidad, durante varios cursos, acabando para siempre con los restos, aún tan numerosos, de asignaturas por años"<sup>223</sup>.

- En el Instituto-Escuela se tenía especial cuidado de las relaciones entre alumnos, profesores y padres. Por ello se organizaban a menudo actividades complementarias como teatro, exposiciones, fiestas escolares, baile, etc. La relación entre alumnos y profesores se veía favorecida además en la Residencia, en el comedor escolar - donde alumnos y profesores comían juntos-, en las excursiones y en la Colonia de Verano.

---

<sup>222</sup> Los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal que de la labor del alumno tenía cada profesor eran suficientes para la evaluación.

<sup>223</sup> Cf. Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la Institución Libre de Enseñanza, in BILE, tomo XLIII, 1919.

Los puntos clave en el proceder del Instituto-Escuela pueden quedar resumidos del siguiente modo:

- El trabajo intelectual sobrio e intenso.
- El contacto íntimo con la Naturaleza y el arte.
- La formación integral y la disciplina moral.
- El rechazo al sistema de exámenes, los premios y los castigos y todo tipo de soporte moral externo.
- La evaluación continua.
- El fomento de un clima de familiaridad y confianza entre alumnos y profesores.
- El fomento de la motivación del alumno.
- La práctica de la coeducación.
- La supresión de los libros de texto y del aprendizaje memorístico.
- La realización periódica de excursiones escolares, como elemento esencial del proceso intuitivo.
- El trabajo personalizado y la importancia de los apuntes personales.
- El aprendizaje cíclico para afianzar y ampliar lo que ya se sabe.
- La disciplina como resultado del clima de aprendizaje.

A modo de síntesis diremos que en el Instituto-Escuela se llevaba a cabo una enseñanza intuitiva en la que el diálogo adquiría gran importancia. Se realizaban abundantes trabajos manuales, excursiones, prácticas de laboratorio, juegos, deportes y actividades artísticas, procurando ofrecer a los alumnos toda clase de conocimientos. Se desterraron los exámenes, se abandonó el libro de texto, se suprimieron los premios y los castigos y se agrupó a los alumnos por sus características personales, omitiendo los criterios de cursos y grados escolares establecidos y adoptando una visión cíclica de los contenidos. Por último, se produjo un cambio sustancial en la relación profesor-alumno, intensificando la proximidad entre ambos y creando así un clima de mutua confianza.

### II.5.1. El Institut-Escola de Barcelona

M'atreviria a dir que la lliçó pedagògica, institucional i personal, de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya és precisament la de mostrar com la identitat pròpia i diferenciada d'una institució educativa, amb una organització oberta de les activitats tot al llarg de l'evolució de l'infant, el noi, l'adolescent i el jove cap a la pròpia autonomia, i la riquesa de la ben travada diversitat dels seus professors, afavoreix, condiona en positiu, la formació individual i cívica dels seus deixebles, contribueix, com pertoca a una institució educativa, a la formació de la personalitat dels qui creixen dins d'ella. (Marta Mata *in Institut-Escola 1932-1939*, 1992: 59).

Por el Real Decreto de 9 de octubre de 1931: el presidente de la República Niceto Alcalá Zamora y Torres y el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo y Sanjuán, facultaban a la Generalitat de Cataluña para organizar, con carácter de experimentación pedagógica, un Instituto-Escuela de acuerdo con las necesidades y características especiales de la región catalana. La creación del Institut-Escola respondía al carácter de centro piloto de igual forma que ocurriera con sus homólogos de Madrid, Sevilla y Valencia.

El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes faculta a la Generalitat de Cataluña para que organice en Barcelona, de acuerdo con las especiales necesidades y características de la región catalana, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza con el carácter de ensayo pedagógico.

El Instituto-Escuela que se organice en Barcelona tendrá por analogía, la organización y facultades que se establecen y disponen en el Decreto de 10 de mayo de 1918, creando el Instituto-Escuela de Madrid, excepto en la formación de personal docente para establecimientos de enseñanza secundaria y en cuanto se refiere a los gastos que origine la creación y sostenimiento de este nuevo Centro docente, debiéndose, también, poner en concordancia lo dispuesto en el mencionado Decreto con la legislación escolar vigente y con lo que fundamentalmente se determine en lo sucesivo, para regular la enseñanza secundaria. (Real Decreto de 9 de octubre de 1931)<sup>224</sup>

---

<sup>224</sup> Como puede observarse, el Institut-Escola de Barcelona no tenía el derecho de formar al personal docente para la enseñanza secundaria, pero estando capacitado para la contratación de personal complementario, muchas veces éste procedía de las licenciaturas de Letras o Ciencias, lo que suponía, indirectamente, la formación de futuros profesores de Instituto.

El 26 de octubre de aquel mismo año, otro decreto, esta vez de la Generalitat de Cataluña, creaba el Institut-Escola y le concedía como casa el antiguo Palacio del Gobernador del Parque de la Ciutadella. El 3 de febrero de 1932 el centro acogía a sus primeros alumnos cerrando sus puertas en enero de 1939, siete años más tarde. El Instituto-Escola, dirigido por Dr. Estalella<sup>225</sup>, gozó de un gran prestigio en su época.

En aquellos momentos el Estado tenía un instituto de enseñanza secundaria en cada capital de provincia. Josep Estalella, licenciado en Física, había trabajado como profesor en el instituto provincial de Gerona. En 1919 le ofrecieron una cátedra en el Instituto-Escuela de Madrid. Allí trabajó Estalella hasta 1921. Por motivos familiares regresó a Cataluña ocupando entonces una plaza en el instituto provincial de Tarragona. En dicho centro permaneció durante la Dictadura de Primo de Rivera. Con la llegada de la República, en 1931, se abrieron nuevamente las puertas a la reforma de la enseñanza en España. En ese nuevo marco, y gracias a la buena relación en materia educativa entre Madrid y Barcelona, tuvo lugar la creación del Institut-Escola de Barcelona, siguiendo, como ya se ha comentado antes, el modelo del Instituto-Escuelas de Madrid. José Estalella fue recomendado por la Junta de Ampliación de Estudios de Madrid para dirigir tal proyecto. No olvidemos que Estalella se había preparado bajo las directrices metodológicas de Giner de los Ríos y su equipo de profesores. Al parecer, Josep Estalella había ido gestando desde hacía tiempo la idea de crear en Barcelona un Institut-Escola más o menos parecido a la institución de Madrid.

Josep Estalella lluitava contra la rutina escolar i contra l'artificiositat que existia en la majoria de centres de batxillerat pel que fa a l'enfocament didàctic de les matèries. Amb ell les classes de ciències estaven enfocades sempre d'una manera pràctica, amb una voluntat d'apropar la ciència a la realitat, fugint de falses erudicions i, amb l'objectiu metodològic que els alumnes les visquessin al més intensament possible, donant-los recursos de com treure profit de l'entorn i poder aplicar -i entendre millor- les teories que havien après. (Domènech, 1998: 88).

---

<sup>225</sup> Josep Estalella nació en Vilafranca del Penedès el 21 de junio de 1879. Estudió la licenciatura de Ciencias Físico-Químicas en la Universidad de Barcelona y se doctoró en Madrid el 1899. Ocupó el cargo de director del Institut-Escola de Barcelona desde 1932 hasta su muerte en 1938. Es autor de obras científicas y didácticas. Entre ellas: *El ariete hidráulico y el carrete de Ruhmkorff* (1900), *La trascendencia de los Rayos X y su aplicación* (1902) -su tesis doctoral-, además de la colaboración en diversas revistas y publicaciones como: *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas*, *Anales de la Real Sociedad Española de Física y Química*, entre otras.

El Institut-Escola se proponía la formación integral del hombre en todos sus aspectos: desarrollo de la inteligencia, del sentimiento, del carácter, es decir, el desarrollo de su personalidad. Se pretendía llegar a un equilibrio entre la unidad del grupo -y del comportamiento colectivo de la escuela- y el respeto a la libertad del alumno. Se hacía necesario inculcar no tan sólo conocimientos sino que además se trataba de ejercitar facultades en los alumnos. Los principios inmutables eran: la honradez, el respeto al mundo y a la gente, y la entrega absoluta al bien común.

M'he proposat de fer homes bons; si són forts millor i si a més em surten savis, millor encara. (Diario íntimo del Dr. Estalella, 6 de abril de 1935 in *Grans Temes de l'Avenç*, primer número).

La idea básica de Josep Estalella consistía en afirmar el valor pedagógico de la familia. De ahí que él defendiera que una institución pedagógica debe parecerse a un hogar. Por ese motivo se intentaba adoptar un sistema de enseñanza-aprendizaje que tratara de reconstruir el ambiente que se da en el medio familiar. Estalella propugnaba también que el profesorado no se limitara a su asignatura sino que manifestara interés por la marcha del conjunto de la escuela. Toda actividad que en ella se hiciera era importante. El centro contaba, en lo que a su régimen laboral se refiere, con dos tipos de profesores: el profesor numerario y el profesor complementario. Los primeros pertenecían al cuerpo de funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública y eran acogidos en el Institut-Escola en comisión de servicios. Los segundos dependían exclusivamente de la Generalitat de Cataluña y eran profesores licenciados propuestos anualmente por la dirección del centro al Consell de Cultura. Josep Estalella procuró siempre hacer una buena selección del profesorado, acorde con su idea de que el profesor era la pieza más importante en lo relativo a la enseñanza. Cada profesor gozaba de bastante autonomía en el seno del Institut-Escola, lo que le daba una importante libertad de acción. No obstante, el lema era el trabajo conjunto y la cooperación entre profesores, dando un enfoque transversal a la educación. Un ejemplo de ello lo encontramos en la colaboración llevada a cabo entre los profesores de idiomas y los de música:

En la qüestió fonètica, els professors de música Ernest Cervera i Hermenegild Xercavins ajudaven a fixar-la i a fer que els nois i noies aprenguessin de memòria girs i formes de llenguatge, proporcionant cançons franceses, angleses o alemanyes. (Doménech, 1998: 233).

En el mes de marzo de 1932 se publicó el primer número del *Butlletí* del Institut-Escola que seguiría apareciendo, con más o menos regularidad, hasta el año 1937. El *Butlletí* se proponía ser un medio informativo y divulgativo dirigido a alumnos y familias, pero también un modo de comunicarse con toda la sociedad catalana en general. Sus principales apartados eran: *Editorial*, *Directrius*, *Organització*, *Noticiari* -información sobre conferencias, visitas, excursiones, conciertos y todos los actos que hacían referencia a la actividad escolar del centro-, *Articles del professorat*, *Col·laboracions dels alumnes*, *L'Institut-Escola i la Premsa* -reportajes y escritos sobre la tarea pedagógica y cultural llevada a término- *Índex de revistes* -recogía trabajos publicados en revistas especializadas referentes a la enseñanza secundaria- y *Advertiment* -dirigido a las familias para informaciones puntuales generalmente de carácter administrativo-. Como dato interesante, desde nuestro punto de vista, resaltaremos que el número 21 del *Butlletí*, correspondiente a febrero de 1937, fue reeditado por el Comissionat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya, ofreciendo una versión en lengua francesa y otra en lengua inglesa<sup>226</sup>. En palabras de Salvador Doménech "el butlletí de l'Institut-Escola esdevingué un instrument didàctic, formatiu i informatiu al mateix temps, tant per als docents, com per als alumnes i familiars que sentien l'Institut-Escola com a cosa seva, i que donaven suport -cadascú de la manera que millor sabia- a la seva trajectòria de centre capdavanter."

En el *Noticiari* del número 8 del *Butlletí* del Institut-Escola - diciembre de 1932- aparece una información que ayuda a corroborar el impulso dado a las lenguas extranjeras en el seno de dicho centro:

### CLASSES D'IDIOMES

Han estat inaugurades aquest mes les classes d'idiomes moderns que estan assignades als cursos superiors del nostre Institut-Escola. Aquestes classes estan dedicades als idiomes alemany i anglès. Té cura de la classe d'alemany Frau Katherina Albers. Aquesta professora dóna també un curs d'alemany exclusiu per als professors. De la d'anglès se n'encarrega interinament, la senyoreta Concepció Casanova. No cal dir que la inauguració d'aquestes classes no afecta per a res a la persistència dels estudis lingüístics de l'Institut-Escola, de català, castellà, francès i llatí.

La opinión pedagógica del director del Institut-Escola se pone de manifiesto constantemente a través de la *Editorial* del *Butlletí*. En

---

<sup>226</sup> Cf. *infra* Anexos, documento 12 (*Butlletí de l'Institut-Escola* n° 21).

el primer número Estalella hace referencia a la creación del Instituto-Escola de Madrid en 1918 y paralelamente se pregunta: "Com s'ha pogut fer esperar tants anys la creació d'una institució anàloga a Barcelona?" En el número 4 del *Butlletí*, Estalella publica un artículo titulado "Educació i energia", en el que se lamenta, por un lado, de los castigos corporales de la escuela tradicional y, por otro, de la disciplina demasiado blanda, como reacción inmediata a tales abusos. La solución propuesta por Estalella queda reflejada en sus conocidas palabras, recogidas en el artículo al que nos acabamos de referir, y que quedaron bien grabadas en el espíritu de sus alumnos:

Jugar i treballar. Jugar amb tota l'ànima, amb el màxim esforç, com si en això hi anés la vida. Treballar amb tota l'ànima, amb el màxim esforç, com si en això hi anés la vida. Elevació de la personalitat del noi, que al marge de la possibilitat d'un càstig (o d'un premi, que és sols un càstig canviat de signe) actua amb forma profundament humana, amb una emocionant justesa. No hi ha res que justifiqui una reacció violenta, ni en el mestre ni en el infant. (Josep Estalella *Butlletí* de l'Institut-Escola nº 4, "Educació i energia", juny 1932: 4-5).

Curiosamente, el *Butlletí* no fue la única publicación periódica salida del Institut-Escola. Los propios alumnos del centro, coincidiendo con la *diada de Sant Jordi* del año 1936, publicaron el primer número de la revista *Escola*, que se convirtió, durante su corta duración, en una plataforma donde los alumnos comunicaban sus opiniones, e inquietudes. Se incluían trabajos literarios, escritos sobre arte, chistes, poesías, comentarios de congresos y fiestas, concursos, etc.

Por otra parte, se insistía en el cultivo tanto de la fortaleza física como de la interior o espiritual. Para ello se realizaban frecuentemente actividades físicas y deportivas, así como artísticas, literarias y musicales. En Navidad, o a final de curso, se hacían representaciones teatrales, incluso se representó una opereta de Mozart. Profesores y alumnos preparaban conjuntamente los decorados y el vestuario.<sup>227</sup> También se publicaban obras escritas por alumnos y profesores, puesto que la escuela disponía de una imprenta propia.

L'Institut-Escola funcionava d'una manera espontània i natural des del primer dia. Tothom que hi entrava i hi convivia es manifestava obertament i clarament i s'adaptava al seu ritme. (Angeleta Ferrer i Sensat. *Perspectiva Escolar* nº 63, 1982: 14).

<sup>227</sup> Cf. *infra* Anexos, documento 14, (Institut-Escola, representación de la *Farce de Maître Pathelin*).

Como ocurriera en el Instituto-Escuela de Madrid, ante la ausencia de libro de texto, el cuaderno de cada alumno adquiría una gran importancia y reflejaba el trabajo realizado, por lo menos el trabajo escrito. Los cuadernos se quedaban habitualmente en el aula y cada profesor los revisaba periódicamente. Del mismo modo, en el Institut-Escola no se hacían exámenes. El propio Estalella justifica tal ausencia con estas palabras:

...Germans del càstig corporal, més refinats que ell, però no pas menys perversos, són les amenaces en vistes a l'examen. Cal descartar de tota pràctica escolar la por del juny o del setembre. La inexistència dels exàmens, a l'Institut-Escola, resol a cor què vols aquesta tara. (*Ibid.*: 5)

Los chicos y chicas del Institut-Escola salían del aula muy a menudo, al menos una vez por semana cada grupo. Cada salida representaba siempre un estudio en vivo de una situación. Después de la excursión debía hacerse una reseña redactando las valoraciones o proyectando las incertidumbres surgidas, dando motivo a nuevas bases de trabajo o a la búsqueda de nuevos caminos de investigación. Era la primera vez que, de una forma regular, un instituto oficial de segunda enseñanza llevaba sus clases fuera del aula de una manera programada.

Las actividades extraescolares en el Institut-Escola eran muy importantes. A diario, cuando el alumno quedaba libre de las actividades conjuntas, el instituto se convertía en un ir y venir de chicos y chicas: la biblioteca, las salas de los oficios y trabajos manuales, las de música, las de cocina, etc. Salía entonces a la luz la verdadera facultad creadora de cada cual. Según manifiestan algunas de sus antiguas alumnas, muchos de ellos, principalmente los mayores, se quedaban en el instituto hasta las nueve de la noche. En períodos no lectivos se realizaban las Convivencias Escolares de vacaciones. Para ello se alquiló, en 1934, una masía en el Montseny llamada *can Surell*. Durante esas estancias se organizaba la convivencia entre compañeros de tal manera que éstos debían resolver, de común acuerdo, las bases de colaboración y servicio a la vida de la comunidad, sin que fueran vulnerados los principios fundamentales de formación del Institut-Escola. Por último destacaremos que, en el marco de las relaciones del centro con otros países -principalmente europeos- se estableció un intercambio con un liceo de Hamburgo -iniciado el verano de 1932. Los alemanes hicieron en Barcelona cursos de español y, profesores y alumnos del Institut-Escola fueron posteriormente a Hamburgo. El intercambio catalano-alemán fue todo un éxito.

A nivel estatal existió una estrecha relación entre el Institut-Escola y el Instituto-Escuela de Madrid.<sup>228</sup> Se organizaron viajes y estancias en ambas capitales, se programaron fiestas y excursiones, y se mantuvo un intercambio postal entre alumnos. En más de una ocasión José Estalella había manifestado: "Madrid bé val un viatge per a veure i parlar amb José Castillejo."<sup>229</sup> Del mismo modo, se realizaron visitas de grupos escolares procedentes de varios institutos de España, por ejemplo los Instituto-Escuela de Sevilla y Valencia, entre otros.

Referente a la situación lingüística observamos que había cooficialidad de las dos lenguas, catalán y castellano, y libertad de expresión en cualquiera de ellas para profesores y alumnos, excepto en las clases de lengua o idiomas en las que obligatoriamente se hacía el aprendizaje en las lenguas respectivas (catalán, castellano, francés, inglés y alemán). Hemos dedicado los dos apartados siguientes a explicar la importancia y desarrollo de la enseñanza de las lenguas modernas, en el seno del Institut-Escola. El estudio del material que nos ha dejado Joan Nogués i Aragonés, profesor de francés del Institut-Escola de Barcelona, nos ha resultado de gran utilidad en la tarea de descubrir la metodología adoptada para la enseñanza del francés en dicho centro. Veamos ahora el objetivo general para las lenguas vivas expresado en la normativa del Institut-Escola: "La finalitat de l'ensenyament de les llengües vives és d'adquisició de nous instruments d'expressió fàcil i de comprensió dels altres pobles; el més fàcil i exacte coneixement de les cultures que estan històricament o actualment relacionades amb la del nostre país." El enfoque didáctico de las lenguas modernas como lenguas instrumentales queda claramente reflejado.

Además, hemos podido entrevistar a María Vinyeta Daga, antigua alumna del Grupo Escolar Ramon LLull y del Institut-Escola de Barcelona. Le hemos preguntado, de forma especial, por la enseñanza del francés que recibió en ambos centros escolares. María Vinyeta recuerda que durante la enseñanza primaria no se hacía francés, no obstante, el Grupo Escolar organizaba clases de francés como actividad extraescolar. Dichas clases estaban abiertas a todos los chicos y chicas del barrio y se realizaban dos días por semana. Por otro lado, su profesor de francés en el Institut-Escola fue el Sr. Ramon Esquerri i Civillés, quien en las clases de francés seguía un

<sup>228</sup> Cf. *infra* Anexos, documneto 12, (*Bulletí Institut-Escola* n° 22).

<sup>229</sup> Entrevista a Joan Ainaud de Lasarte, març de 1978, citado por Doménech, 1998: 336.

libro titulado *France*.<sup>230</sup> Cada dos alumnos compartían un libro, que se quedaba siempre en el centro. En este caso, el libro de francés tenía lecturas y ejercicios y poseía también un apartado al final, con la transcripción fonética de todos los textos. No obstante, María Vinyeta afirma que no utilizaron nunca tales transcripciones.<sup>231</sup> La actividad era básicamente oral, el profesor escogía textos de los que primero se trabajaba la comprensión y posteriormente los alumnos debían explicar lo que habían entendido, normalmente de forma oral. Para terminar, María Vinyeta Daga nos dice que se realizaban ejercicios del libro y traducciones. También se aprendían canciones en francés que después solían cantarse en las excursiones.<sup>232</sup>

Esquematizando mucho, los puntos clave del modo de proceder en el Institut-Escola podrían resumirse del siguiente modo:

- Solidaridad entre alumnos y profesores en el trabajo.
- Formación integral del hombre en todos sus aspectos.
- Fomento del sentido de la responsabilidad y el civismo entre los alumnos.
- Naturalidad y sencillez.
- Cuidado y fortalecimiento físico del cuerpo.
- Educación de la sensibilidad.
- El estudiante, voluntariamente, crea y acepta la disciplina en el estudio, en los juegos y en todas las actividades de la escuela. No existen los premios ni los castigos.
- El cumplimiento del deber tiene un enorme valor.
- Se efectúan salidas del aula para realizar el estudio directo de las cosas y acontecimientos.

De una manera global podemos afirmar que el Institut-Escola supuso un punto de contacto entre el movimiento de Renovación Pedagógica que tenía lugar en Cataluña y España desde principios de siglo y el movimiento innovador que había impulsado la Institución

---

<sup>230</sup> Se trata de un manual de francés, escrito por Camerlynck & Camerlynck, titulado *France, Méthode Directe de Français avec notation phonétique* y publicado en París por H. Didier en 1930. Dicho manual consta en la bibliografía particular de Joan Nogués. Fue también el manual utilizado en el Instituto-Escuela de Madrid y de Valencia. Cf. *infra* los apartados Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas y El matrimonio Nogués.

<sup>231</sup> En la enseñanza de lenguas modernas solía utilizarse algún manual, a pesar de que la norma del Institut-Escola aconsejaba prescindir de éstos.

<sup>232</sup> En el apartado dedicado al matrimonio Nogués, se encuentra el resumen de las entrevistas realizadas a Ció Rubiés, Xita Sugranyes i Rosa Ventosa, antiguas alumnas de Joan Nogués i Aragonés profesor de francés en el Institut-Escola. En cambio, María Vinyeta Daga tuvo como profesor de francés, en ese mismo centro, a Ramón Esquerra que era en realidad titular de literatura.

Libre de Enseñanza desde su creación. Fue una experiencia que constituyó, en cierto modo, la aplicación de los principios de la Escola Nova -bandera de los nuevos ideales de acción educativa- a la enseñanza media catalana.

En opinión de Marta Mata, pedagoga y antigua alumna de Institut-Escola, existieron diferencias importantes entre el Institut-Escola y su modelo, el Instituto-Escuela de Madrid. Éstas radicarían ya en la propia concepción de ambos centros educativos:

L'“Instituto-Escuela” havia nascut de la reflexió per canviar el nivell superior de l'educació, la Universitat, que anà baixant cap a l'ensenyament mitjà i el primari; després havia arribat la demanda inesperada d'un govern. I encara que la “Institución” tenia persones de gran valor humà i científic, com Francisco Giner de los Ríos, per dissenyar-lo, la experiència de l'“Instituto-Escuela” mostra com era de difícil partir d'una teoria, gairebé utopia, i convertir-la en realitat institucional, amb mestres de diversa procedència i mirada amb lupa per tothom, començant pel mateix govern que l'havia encarregada. [...] L'Institut-Escola, en canvi, gaudí dels avantatges d'haver tingut un model, i de radicar en un país on el moviment de renovació pedagògica havia començat, i s'havia plasmat realment, per baix, pel parvulari i l'escola primària, des de 1914 a 1923 amb el suport declarat i efectiu de dues administracions, l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya, que havia produït unes escoles, format uns mestres i creat un coixí científic i una opinió pública favorable. El 1931 tenia també el suport del govern de la Generalitat que la creava. (Marta Mata *in Institut-Escola 1932-1939*, 1992: 55-56).

No cabe duda de que la labor realizada por los Grupos Escolares de la ciudad de Barcelona, promovidos por el Patronato escolar, y la preparación de sus maestros, fue una semilla bien germinada que florecería en la obra posterior del Institut-Escola.

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

## II.6. Impulso de la enseñanza de las lenguas modernas en el marco de la ILE

Las lenguas extranjeras son la llave que abre las puertas de Europa, el instrumento de acceso a la ciencia y a la educación modernas (Marichal, 1988, citado por Roig, 1997: 143)

Tal como hemos comentado en el apartado dedicado a Francisco Giner, M. Bartolomé Cossío y José Castillejo, tanto Giner como Cossío dieron clases de francés en la ILE. A su vez, Castillejo creó la Escuela Plurilingüe donde se aprendían varias lenguas modernas a la vez y se pretendía llegar a la posibilidad de intercambiar alumnos de diferentes países durante el curso escolar. Creemos que estos hechos hablan por sí mismos.

Ahora bien, para juzgar la importancia concedida a las lenguas vivas en el marco de la ILE -en cuanto a su presencia y la metodología empleada en su enseñanza- analizaremos, en primer lugar, el contenido de las notas personales de Giner y de diversos *diarios de clase* realizados por los alumnos de la Institución. En las notas personales de Giner<sup>233</sup> hemos podido comprobar que las clases de francés son bastante frecuentes -prácticamente diarias-. En primer lugar, debemos destacar que se hace explicación y lectura en francés de materias como la Historia contemporánea, es decir, se lleva a cabo el uso vehicular de la lengua francesa. Giner anota: "Historia contemporánea: explicación en francés." A menudo en una misma franja horaria consta Francés y Antropología. Otras anotaciones hacen referencia a *L'Europe contemporaine*.<sup>234</sup> Se dedican diversas sesiones a trabajar dicha obra y, en sus anotaciones siempre especifica: "lectura y traducción". Menciona textos dedicados a España -desde 1861 a 1870-, a Italia, Inglaterra, escritores alemanes, etc. En otras ocasiones Giner anota: "Dictado y traducción, francés", o bien "Conjugación francesa"; "Conjugación y literatura"; "Frasas francesas"; "Conjugación y redacción", todo ello entremezclado con clases de Historia contemporánea y temas culturales como por ejemplo: "Francés: la tapicería durante la Revolución Francesa"; "La literatura durante la Revolución Francesa"; "Francia: sociedad media"; "Historia de la Novela francesa". Se dan estudios en francés también de temas de Geografía como el "Estudio del Plata". En una de su anotaciones vemos: "lectura privada" -entendemos individual- "y clase con Areimis" -suponemos un lector de francés-. En otra ocasión anota "traducción al oído".

<sup>233</sup> La mayoría pertenecen al los cursos escolares 1885-86, 1888-89

<sup>234</sup> *L'Europe contemporaine depuis 1789 jusqu'à nos jours* en un tratado de historia escrito por Paul Bondonis -destacado historiador francés-, publicado en París, en 1881, por la editorial Germer-Baillière.

Si analizamos los diarios de alumnos<sup>235</sup>, obtenemos nuevos datos. Se trata de diarios de clase -al parecer había un encargado que escribía las observaciones de cada día- en los que se anotan los profesores y asignaturas, las ausencias de alumnos, el tiempo metereológico y las actividades realizadas en clase. De su análisis hemos obtenido el nombre de los profesores que daban francés. Se trata de: Sr. Giner, Sr. Cossío y Sr. Castro. Además encontramos como profesor de inglés al Sr. Uña. Vemos anotaciones como las siguientes:

Sr. Giner: de 11 a 12 Antropología y Francés

Sr. Cossío: de 2 a 3 Escritura de Francés de *l'Avare* par Molière.

Sr. Cossío: de 2 a 3 Lecture et Grammaire.

Sr. Cossío : de 2 a 3 Escritura y pronunciación de una poesía de Lamartine titulada *Meditaciones poéticas*.

Sr. Cossío: de 2 a 3 Français: lecture, traduction et écriture. *Le Lac*, par Lamartine.

Sr. Cossío : de 2 a 3 Memoria y pensamiento.

Como confirmación del uso vehicular del francés que se llevaba a cabo en la ILE, hemos de comentar que en repetidas ocasiones el *diario de clase* está escrito íntegramente en francés.

Veamos ahora cuál es la posición que ocupa el francés en el ranking de asignaturas -extraído de una votación de los alumnos realizada el año 1912- del que se conservan diferentes valoraciones firmadas por sus autores. En dicha votación se enumeran las clases por orden de interés:

---

<sup>235</sup> Los diarios pertenecen al curso 1882-83.

Posición del francés	Número de asignaturas
Nº 7	de 20 asignaturas
Nº 2	de 16 asignaturas
Nº 13	de 17 asignaturas
Nº 10	de 16 asignaturas
Nº 10	de 16 asignaturas
Nº 10	de 16 asignaturas
Nº 4	de 14 asignaturas
Nº 13	de 17 asignaturas
Nº 7	de 17 asignaturas
Nº 5	de 16 asignaturas
Nº 8	de 14 asignaturas
Nº 10	de 15 asignaturas
Nº 6	de 19 asignaturas
Nº 12	de 15 asignaturas
Nº 16	de 17 asignaturas
Nº 1	de 17 asignaturas
Nº 4	de 15 asignaturas
Nº 4	de 17 asignaturas
Nº 13	de 17 asignaturas
Nº 15	de 16 asignaturas
Nº 8	de 14 asignaturas
Nº 10	de 12 asignaturas
Nº 7	de 15 asignaturas
Nº 8	de 17 asignaturas
Nº 8	de 15 asignaturas

Observamos como un 44% de los alumnos valoran el francés en una posición que supera la mitad de la tabla -en cada caso respectivamente-, siendo votado en seis ocasiones entre las cinco primeras asignaturas -de un total de 25 votaciones-, por lo que deducimos que el francés, como asignatura, queda bastante bien posicionado entre los alumnos de la ILE.

Por último, hemos encontrado varias anotaciones de Giner acerca de programas y horarios de las que hemos extraído el siguiente dato: "Francés (con trozos)<sup>236</sup> Ontañón, Giner, Rubio y Carmen." Por lo visto, muchos fueron los profesores implicados en la enseñanza del francés en la ILE, lo que constituye una prueba más de la importancia dada a la misma y sirve también para corroborar que la mayoría de los profesores tenían buenos conocimientos de la lengua francesa.

<sup>236</sup> "Con trozos" se refiere al trabajo de textos extraídos de una selección de autores: *Morceaux choisis*.

Cambiamos ahora de escenario para situarnos, unos años más tarde, en la experiencia del Instituto-Escuela que, como ya hemos comentado anteriormente, constituye una continuidad del estilo educativo de la ILE. La profesora de francés del Instituto-Escuela de Madrid, Odette Boudes<sup>237</sup>, nos ha dejado un interesante escrito sobre la enseñanza de las lenguas modernas en el capítulo XII de las primeras memorias del Instituto-Escuela de Madrid, publicadas por la JAE en 1925, bajo el título: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid. (Organización, Métodos y Resultados)*. A pesar de que el texto en cuestión haya sido ampliamente analizado por Carmen Roig,<sup>238</sup> nosotros nos proponemos comentar aquí varios aspectos del mismo, dada su importancia en lo que a la definición metodológica del Instituto-Escuela se refiere.

En primer lugar veamos la situación de los idiomas en el Instituto-Escuela de Madrid. El francés es obligatorio para todos los alumnos iniciándose su estudio en la sección preparatoria, a razón de dos cursos, y prolongándose durante los seis cursos de Bachillerato.<sup>239</sup> Además, todos los alumnos deben optar por una segunda lengua extranjera, inglés o alemán, que cursarán de forma obligatoria a lo largo del Bachillerato. Cada una de ellas abarcará cuatro años de estudio, siendo el patronato del Instituto-Escuela el encargado de distribuir las clases, pero teniendo en cuenta:

...a), que debe evitarse comenzar dos lenguas al mismo tiempo; b), que no es conveniente interrumpir, para luego seguir, el estudio de una lengua; c), que no deberían darse a ninguna menos de dos horas ni más de seis semanales; d), que desde que los alumnos deban poder manejar una lengua han de tener escritos en ella algunos de sus libros de texto. (JAE, 1925: 384-385)

Según estas memorias, los alumnos que cursan latín, griego o ambos, sólo deben escoger una segunda lengua extranjera, mientras que los alumnos que no opten por ninguna de las lenguas clásicas están obligados a escoger los dos idiomas modernos optativos, es decir, inglés y alemán.<sup>240</sup>

<sup>237</sup> Odette Boudes ejerció también en el Instituto-Escuela de Valencia. Cf. Esteban Mateo, 1984: 67

<sup>238</sup> Cf. Roig, 1997.

<sup>239</sup> Eventualmente se suprimió el francés en 4º curso de Bachillerato, pero la propia Junta calificó dicho hecho de erróneo restableciendo su estudio en todos los cursos. "En el 4º grado no había enseñanzas de francés aunque los alumnos lo practicaban manejando libros en esa lengua para preparar clases de otros estudios. Luego pareció esto poco y se dedicó al francés una hora semanal en el 4º grado." JAE, 1925: 344.

<sup>240</sup> *Ibid.*: 384

Para realizar el análisis del escrito de Boudes, aplicaremos los útiles de trabajo analítico que proponen M<sup>a</sup> Eugenia Fernández y Javier Suso en su libro *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*. Por tanto, comenzaremos por analizar los objetivos, seguiremos con el análisis de los contenidos y finalizaremos por establecer los procedimientos empleados en la enseñanza de la lengua francesa.

El objetivo perseguido en la enseñanza del francés por los profesores del Instituto-Escuela de Madrid, según Odette Boudes, se dirige hacia el francés como lengua instrumental pero no como un fin en sí mismo.<sup>241</sup> Es decir, lo que se pretende es lograr que el bachiller de Instituto, al entrar en la universidad, pueda utilizar los libros científicos en su versión original "casi con la misma facilidad con que emplearía un texto en español." Por lo tanto nos encaminamos a "facilitar un instrumento de estudio para manejar textos franceses". Evidentemente el objetivo propuesto, centrado como vemos en la comprensión escrita, condiciona desde un principio tanto los contenidos como los procedimientos que posteriormente se adopten.

Sin embargo el propio reglamento establece también que "la enseñanza de las lenguas vivas debe aspirar al uso fácil oral y escrito". Por tanto, al objetivo general se añaden los objetivos siguientes: leer correctamente en voz alta, escribir en francés sin muchas faltas, sostener una conversación en francés y traducir.

Veamos ahora el plan o programa diseñado por los responsables del Instituto-Escuela para la enseñanza del francés. En la Sección preparatoria -previa al Bachillerato- se enseña francés con el fin de familiarizar a los alumnos a la pronunciación y al vocabulario.<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> Según establece el Reglamento del Instituto-Escuela por la Real Orden de 10 de julio de 1918 en la *Gaceta* de Madrid del 11 de julio.

<sup>242</sup> Dicha iniciación al francés tuvo que ser suprimida en algunos momentos, en función de las posibilidades presupuestarias. En realidad, en el reglamento del Instituto-Escuela que determina su Plan de Estudios constan tres horas semanales de francés en los tres grados de la Sección preparatoria.

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

PREPARATORIO	
2º grado	3er grado
2 horas semanales	3 horas semanales

BACHILLERATO					
1er grado	2º grado	3er grado	4º grado	5º grado	6º grado
4 horas semanales	4 horas semanales	3 horas semanales	2 horas semanales	2 horas semanales	2 horas semanales

La distribución horaria llevada a cabo está directamente relacionada con el objetivo general de la asignatura. Ello explicaría la disminución de horas dedicadas a la enseñanza del francés en los cursos superiores. De este modo lo expresa Odette Boudes:

...Pero no se pierde de vista que el francés tiene que simultanearse con otros estudios y no puede considerarse como un fin en sí mismo, ni aprenderlo con mayor perfección.

Por esta razón no se dedica al francés tanto tiempo en las clases superiores como desearía el profesorado francés del Instituto-Escuela, pero sí bastante para llegar a dar al promedio de los alumnos mucha facilidad en el empleo de esta lengua, lo mismo en la traducción que en la conversación o la lectura.

A continuación nos ocuparemos de los contenidos. Para facilitar su análisis, vamos a realizar la siguiente distinción: contenido léxico, contenido gramatical, contenido comunicativo y contenido cultural.

El contenido léxico es casi el exclusivo en los cursos preparatorios -es decir, los que corresponden todavía a la enseñanza primaria-, dado que el objetivo pretendido en esos primeros cursos no es otro que la adquisición de vocabulario, así como la familiarización con la pronunciación francesa. En el tercer curso de primaria -último del preparatorio- se busca el soporte del libro publicado en Londres por Blackie and Son, *Le livre rouge*.<sup>243</sup> Llegados a los dos primeros años de Bachillerato se opta por el libro *France. Méthode Directe de Français avec notation phonétique*<sup>244</sup> y, a medida que se avanza en los cursos, el vocabulario aumenta en cantidad y en complejidad, hasta llegar a ser un vocabulario técnico que permite a

<sup>243</sup> Se trata de un manual que cuenta con abundantes ilustraciones, acompañadas de textos, pensadas fundamentalmente para la adquisición de vocabulario.

<sup>244</sup> Dicha obra posee un amplio anexo final de poesía y canciones en francés que solían ser aprendidas y cantadas en excursiones y actividades complementarias del Instituto-Escuela.

los alumnos de 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> servirse de libros franceses en el estudio de las Ciencias, la Geografía y la Historia. Para ello se emplea, el tercer año de Bachillerato, el libro de Fournier *Vocabulaire des Ecoles*. En los tres años siguientes se usan, como libros de lectura, *Contes et Récits au 19e siècle* de Weil y Chenin y *Au pays de France, Méthode Directe de Français avec notation phonétique* de Camerlynck. En el quinto curso de las niñas se inicia el estudio de los principales clásicos franceses por medio de sus obras más conocidas: *Horace* de Corneille, *Britannicus* de Racine, *Le Misanthrope* de Molière, etc.

El contenido gramatical no es considerado en el Instituto-Escuela un contenido fundamental sino más bien un contenido complementario. En el tercer curso de primaria, por ejemplo, se aprenden muchas frases y elementos gramaticales de la lengua pero sin dar ninguna denominación gramatical. En el primer y segundo año de Bachillerato se dan, al final de cada lección, unas reglas gramaticales esenciales y sencillas contenidas en el propio libro de texto. Desde tercero a sexto, los alumnos no poseen ningún libro de gramática. Por lo tanto vemos que el contenido gramatical es notablemente reducido quedando, partir del tercer año de Bachillerato, supeditado a las observaciones sobre dificultades encontradas en las lecturas realizadas o a las faltas cometidas en los ejercicios escritos.

Veamos ahora el contenido comunicativo. Siendo la conversación una de las habilidades pretendidas desde los objetivos iniciales -"la enseñanza de las lenguas vivas debe aspirar al uso fácil oral y escrito"-, hemos de suponer que el contenido comunicativo está presente en el tipo de ejercicios realizados. Puesto que uno de los procedimientos empleados en clase es la técnica pregunta-respuesta entendemos que, en este caso, el contenido comunicativo se halla implícito. Sin embargo, carecemos de otros datos que nos revelen cómo se trabajaba ese tipo de contenido.

El contenido cultural queda bien abordado, principalmente a partir de cuarto curso de Bachillerato, con los libros utilizados *Au pays de France* y *Contes et Récits*. En palabras de la propia Odette Bordes: "...libro que les da una idea de lo que puede en Francia presentar algún interés para un extranjero desde muchos puntos de vista: geográfico, histórico, artístico, literario, sin pretender, desde luego, ser completo." Además se lleva a cabo el estudio de textos literarios y canciones populares. Tanto el contenido cultural como el comunicativo se ven ampliados y favorecidos por las estancias en Francia, durante dos o tres meses, realizadas por algunos alumnos

durante las Colonias de Vacaciones, y promovidas por la ILE a través del Museo Pedagógico.

Por último, nos ocuparemos de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje del francés adoptados en el Instituto-Escuela de Madrid. El centro escoge el método directo<sup>245</sup>, atendiendo también aquí al objetivo general, o sea la comprensión y traducción de textos franceses. Según Odette Boudes con el método directo “el alumno llega a impregnarse del espíritu de la lengua y no comete contrasentidos en la traducción.”

Pero vayamos por pasos. Nos centraremos en la descripción que nos da Boudes de las actividades realizadas en clase. Una vez explicada la lección, la profesora hace repetir a los niños las palabras nuevas, cuya pronunciación no conocen. Después lee el texto en voz alta y lo traduce rápidamente y, a continuación, explica las dificultades del texto y los paralelismos que podrían dar lugar a asociaciones incorrectas. Prosigue con la explicación de las reglas gramaticales que haya en la lección, buscando ejemplos distintos a los del libro. Seguidamente formula unas cuantas preguntas a los alumnos para asegurarse de que han entendido la explicación. Los alumnos estudian la lección en casa y, en la sesión siguiente, deben responder, en francés, a las preguntas que les haga la profesora. Normalmente son preguntas orales, escribiéndose algunas frases importantes en la pizarra. Los alumnos realizan algunos ejercicios escritos en clase o en casa y, esporádicamente, leen. La traducción sólo sirve de ayuda a la comprensión rápida. Por último, se llevan a cabo ejercicios de memorización de trozos cortos de prosa o de verso que también suelen recitarse.

A su vez, en el libro utilizado durante los tres últimos años de Bachillerato, *Au pays de France*, el alumno debe realizar: lecturas, explicaciones del texto en francés, resúmenes escritos en francés, y traducciones. Estas últimas están encaminadas a conseguir la comprensión del fondo y a buscar expresiones correctas que sean equivalentes en ambas lenguas, evitando la traducción literal. En realidad la traducción es utilizada aquí como procedimiento de comprensión y comprobación. A partir del segundo año de Bachillerato los alumnos manejan ya el diccionario francés-español y recordemos que de tercero a sexto curso poseen libros de texto de otras materias en francés -Ciencias, Geografía e Historia-, evidenciando el uso instrumental de la nueva lengua.

---

<sup>245</sup> Si bien Odette Boudes afirma que el Instituto opta por el método directo, nos dice a continuación “pero no rigurosamente, porque el profesorado francés de la casa juzga útil la ayuda de la lengua española en ciertos casos.”

Volviendo a los grados de preparatorio ubicados en la enseñanza primaria -justo antes de comenzar el Bachillerato- vemos como, en el segundo grado, la profesora inicia a los chicos y chicas a la nueva lengua por medio de juegos y cantos muy fáciles. A través de ellos los alumnos van adquiriendo palabras y frases, por imitación. Se trata de un trabajo oral, en el que se prima la pronunciación, realizado bajo un procedimiento imitativo. Ya en el tercer grado, como hemos dicho antes, se trabaja con *Le livre rouge* que contiene variedad de estampas de color que sirven de base a los textos. El libro en cuestión es estudiado una primera vez oralmente -práctica oral a partir de textos-, y una segunda vez escribiendo los ejercicios. Como podemos comprobar, el contacto inicial de los alumnos con la nueva lengua se hace de un modo exclusivamente oral durante durante primer año y medio de su estudio.

En líneas generales, el profesorado procura plantear actividades variadas encaminadas a conseguir en el alumno igual facilidad para leer, hablar o escribir el francés adquirido en cada nueva lección. A pesar de esta última afirmación, debemos hablar de un procedimiento que enfoca el trabajo didáctico de forma básicamente expositiva, respondiendo al esquema explicación-comprensión-memorización. La progresión está marcada por los libros tomados como básicos.

Resulta paradójico que la defensa del método directo se justifique como medio para llegar a una traducción basada en una comprensión hecha sin errores. Eso es lo que hace Boudes en el siguiente párrafo<sup>246</sup>:

...Para no cometer los mayores contrasentidos en una traducción, sobre todo cuando se trata de obras literarias o semiliterarias: estudios críticos, arte, historia, etc., se ha de sentir el texto extranjero y transponerlo luego en ideas y expresiones españolas. Esto se aplica a todos los detalles de la lengua y evita frecuentes errores. Un alumno, que por haber hablado y leído mucho según el método directo está más enterado de los usos del idioma francés, se detendrá con más reflexión ante un giro nuevo y buscará una traducción española más exacta.

Aunque en otro momento la autora reconoce, como hemos comentado anteriormente, que no se emplea el método directo rigurosamente, queda claro que su elección está plenamente

---

<sup>246</sup>Odette Boudes se contradice al decir que la traducción sólo sirve de ayuda a la comprensión rápida ya que no especifica que ello ocurre en un momento concreto del proceso enseñanza-aprendizaje. De sobra se comprueba, al terminar el artículo, que la traducción supone algo más que eso en el enfoque adoptado por el Instituto-Escuela; diríase que constituye un objetivo en sí misma.

encaminada a lograr una mejor comprensión que facilite la traducción precisa y exacta. Nada nos dice Boudes acerca del uso oral de la lengua adquirida ni de sus fines comunicativos, al contrario, la lengua escrita parece ser el único objetivo. De todas formas, a pesar de que ciertas contradicciones marquen el proceder metodológico en esta experiencia educativa, sus logros son francamente notables en lo que al impulso de la enseñanza de las lenguas modernas en España se refiere.

En el mismo capítulo de la obra de la JAE aparece brevemente explicada la metodología empleada en la enseñanza de otras lenguas extranjeras -inglés y alemán-. "Métodos semejantes a los utilizados para la enseñanza del francés se siguen en el Instituto-Escuela para el estudio del inglés y del alemán." Como ya hemos dicho, los alumnos eligen uno de los dos idiomas, como segunda lengua extranjera, y los estudian de forma obligatoria durante cuatro cursos de Bachillerato. Los objetivos son exactamente los mismos que para el francés, es decir, "...capacitar a los alumnos para la lectura y manejo de libros y textos del idioma extranjero de que se trate, procurando también que alcancen alguna facilidad en la conversación."

Al igual que ocurriera con la enseñanza del francés, suele emplearse el método directo en los comienzos y posteriormente se introducen algunas nociones gramaticales con el objetivo de llegar a traducir correctamente. Para los dos primeros años de alemán se escoge el método de Ahn<sup>247</sup>. A continuación se trabaja el *Deutsches Lesebuch* y, durante los dos últimos años se realizan traducciones de los cuentos de Grimm y Guillermo Tell de Schiller.<sup>248</sup>

El Instituto-Escuela de Sevilla, así como el de Valencia, funciona siguiendo el modelo del de Madrid. No obstante, veamos algunos datos propios en cada centro.<sup>249</sup> Por ejemplo, en Sevilla se emprende el francés desde el primer curso de primaria, es decir, a los seis años. En el grado primero -de 6 a 7 años- los alumnos tienen dos horas semanales de francés y en el segundo y tercer grado de Primaria -de 8 a 11 años- tienen cuatro horas semanales.<sup>250</sup> Al parecer las lenguas vivas es la única enseñanza en la que se emplea libro de texto. Coincidiendo con el Instituto-Escuela de Madrid, los manuales

---

<sup>247</sup> Cf. *supra* el apartado La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa.

<sup>248</sup> Para el estudio del inglés, aunque en las memorias analizadas aquí no se especifica nada, hemos de suponer que se utilizaba la edición inglesa del libro de Camerlynck: *The boy's own book* del mismo modo que se hiciera el Instituto-Escuela de Sevilla.

<sup>249</sup> Respecto al Institut-Escola de Barcelona cf. *infra* el apartado El Institut-Escola de Barcelona.

<sup>250</sup> Cf. Algora, 1996: 166.

utilizados en el centro sevillano son los de Camerlynck, en sus versiones francesa e inglesa.

Otro dato que nos parece indicativo acerca de la importancia de los idiomas en el seno del Instituto-Escuela es el cuadro de asignaturas -y su distribución horaria- que regía el cursillo preparatorio intensivo, realizado por el Instituto-Escuela de Valencia para los alumnos que iban a ingresar en el primer año de Bachillerato. Como se puede comprobar el francés está presente tres días semanales en horario de mañana, lo cual nos parece una situación francamente buena.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Mañana 9-12h	Gramática Escritura Francés	Geografía Lectura comentario Dibujo	Historia Composic. Francés	Gramática Escritura Dibujo	Geografía Lectura comentario Francés	Historia Composc Dibujo
Tarde 15-18h	Aritmética Botánica Ejercicios Aritméticos	Geometría Zoología fisiología Ejercicios de geometría	Física Mineralogía Ejercicios de física	Aritmética Botánica Trabajos Manuales	Geometría Zoología y fisiología Ejercicios de geometría	

En esa misma línea, y según nos dice Esteban Mateo, en el Instituto-Escuela de Valencia "se cuidan ampliamente, y no con simple carácter complementario o apendicular, las llamadas *especialidades*: lenguas modernas, música, trabajos manuales, labores, talleres, dibujo, gimnasia, etc.; proporcionando de tal forma una educación más diversificada e integral."

En comparación con los institutos provinciales, en el plan de estudios del Instituto-Escuela "figuran todas las materias que se enseñan en los otros Institutos, muchas de ellas considerablemente ampliadas y otras nuevas, como el griego, el número de lenguas modernas (francés, inglés y alemán), las enseñanzas artísticas y manuales y la música"<sup>251</sup>

Por último, el aspecto de formación del profesorado es calificado por la JAE como uno de los más importantes del Instituto-Escuela. Los aspirantes comparten con los catedráticos la función docente y paralelamente completan su preparación teórica. Destacaremos una novedad en el método: "la preparación se hace en la práctica misma de las enseñanzas y mediante la participación en

<sup>251</sup> Cf. JAE, 1925: XI-XII

toda la función educativa. La formación teórica de los aspirantes se completa en laboratorios y clases de diversos centros de Madrid. Reciben enseñanzas de lenguas modernas, a fin de que cada aspirante llegue a dominar dos de ellas por lo menos.<sup>252</sup> Así pues, también en la formación del profesorado se da impulso a la enseñanza de las lenguas modernas. Además, el artículo segundo del Real Decreto de creación del Instituto-Escuela establece que la formación de los aspirantes contempla la realización de estudios y prácticas complementarias en centros extranjeros. Todo responde a la necesidad de materializar la apertura de España, por otro lado tan presente en los fines de la ILE.

---

<sup>252</sup> *Ibid.*: VIII-IX

## II.7. Un caso particular: el matrimonio Nogués

Joan Nogués Aragonés nació en Duesaigües, pueblo de la provincia de Tarragona, el 8 de junio de 1904 y murió el 4 de octubre de 1975, en Salamanca, a los 71 años. Su padre, Agustí Nogués Sardà, era inspector de Enseñanza Primaria, y llegó a ocupar el puesto de Inspector Jefe de España. Agustí Nogués fue una persona comprometida en la mejora y modernización de la educación en España. Prueba de ello es que viajó a Bélgica, acompañado de Rosa Sensat, de donde traerían a España el método Montessori<sup>253</sup> para introducirlo en nuestras escuelas. Debido al cargo ocupado por el padre, la familia Nogués residía en Madrid, motivo por el cual Joan Nogués cursó allí los estudios de Segunda Enseñanza, en el centro de la Institución Libre de Enseñanza -una de sus profesoras de francés fue Mme. Obradors-.

Joan Nogués conoció a su futura esposa, Amparo Pérez, durante sus estudios universitarios en Madrid, puesto que ambos cursaron en esa ciudad la carrera de Filosofía y Letras. Amparo Pérez, natural de Alcoy, vivía, durante el curso escolar, en la residencia femenina María de Maeztu.

A los 22 años, finalizados sus estudios, Nogués trabajó como lector de español en Montpellier y, a los 23, ocupó la cátedra de francés del Instituto de Huesca. Siendo titular de dicha plaza, el año 1932, fue propuesto para ocupar el puesto de catedrático de francés en el Institut-Escola de Barcelona, en el momento de su creación. Joan Nogués se incorporó entonces al Institut-Escola en comisión de servicios, conservando la titularidad en Huesca. A su vez, Amparo Pérez, que trabajaba en esos momentos en el Instituto-Escuela de Madrid como auxiliar, obtuvo una plaza de agregada en el Institut-Escola de Barcelona. Esta joven profesora constituyó un interesante vínculo entre sendas experiencias educativas, la de Madrid y la de Barcelona, que siempre mantuvieron importantes conexiones. La pareja se trasladó entonces a Barcelona donde ambos trabajarían ininterrumpidamente como profesores del Institut-Escola, desde su creación hasta el final de la guerra (1932-1939).

El matrimoni Nogués va ser dels millors professors de l'Institut-Escola, identificats amb el sistema i cordials col·laboradors del Dr. Estalella. Els qui vam ser deixebles del senyor Nogués el recordem i valorem, a més del seu saber, per la seva rectitud i

---

<sup>253</sup> Cf. *supra* la explicación del método de María Montessori en el apartado Tipos de centros (centros de los gobiernos autonómicos).

equanimitat; i també per les seves lliçons de literatura que no ens cansaven mai. (Maria Cardús, *Perspectiva Escolar* nº 63: 44)

Centrándonos ahora en Joan Nogués diremos que nos hallamos ante un profesor de francés del todo interesante para nosotros puesto que, por una parte, se educó bajo las directrices de la Institución Libre de Enseñanza y, por otra, ejerció como profesor en el Institut-Escola. Según nos explica su hija, M<sup>a</sup> Rosa Nogués Pérez, Joan Nogués fue siempre una persona muy recta. Paralelamente, poseía una gran sensibilidad artística y era sumamente trabajador, características directamente relacionadas con la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza.

Nos proponemos analizar su obra como profesor de francés y lo haremos a partir de cuatro fuentes diferentes: en primer lugar, estudiaremos la biblioteca personal de Joan Nogués con la finalidad de conocer los materiales didácticos y orientaciones pedagógicas, relacionadas con la enseñanza de lenguas modernas, que él utilizaba; a continuación, mostraremos el testimonio de tres antiguas alumnas suyas en el Institut-Escola<sup>254</sup> además del testimonio de su propia hija; en tercer lugar, analizaremos dos artículos escritos por Joan Nogués en diferentes momentos de su trayectoria -*El francés a l'Institut-Escola* (1933) y *Renovación del libro de texto* (1959)-; por último, gracias a la colaboración de su familia, hemos podido acceder al cuaderno de notas que él usaba para la preparación de sus clases de francés cuyo análisis nos ayudará a entender los principios metodológicos de este profesor.

En cuanto a la primera fuente, presentamos a continuación una parte de los numerosos libros que tuvo Joan Nogués en su biblioteca personal y que su hija, M<sup>a</sup> Rosa, aún conserva.

### **Muestra de la biblioteca personal de Joan Nogués**

BALLY, CH, *Traité de stylistique française*, seconde volume, Paris, Heidelberg.

BOCQUET-PERROTIN, *Le vocabulaire sensoriel, par la culture des sensations et l'étude des textes, degré élémentaire*, Paris, Librairie Armand Colin, 1927.

---

<sup>254</sup> Ció Rubiés, Xita Sugranyes y Rosa Ventosa, antiguas alumnas de Joan Nogués, nos relatan sus experiencias en este mismo apartado.

- BREUIL, E, *Méthode Active, leçons illustrées de Français, cours moyen*, livre du maître, collection Larousse illustrée, Paris, Larousse.
- BREUIL, E, *Méthode Active, leçons illustrées de Français, cours supérieur*, livre du maître, collection Larousse illustrée, Paris, Larousse.
- BRUNOT et BONY, *Méthode de Langue française, troisième livre*, Enseignement primaire élémentaire, Paris, Librairie Armand Colin, 1921.
- CAMERLYNCK Mme & CAMERLYNCK G H, *Au pays de France, Méthode Directe de Français avec notation phonétique, 3<sup>e</sup> année de français*, Paris, H. Didier, 1925.
- CAMERLYNCK Mme & CAMERLYNCK G H, *France, Méthode Directe de Français avec notation phonétique, 2<sup>e</sup> année de français*, Paris, H. Didier, 1930.
- CHEVAILLIER, Jean René et AUDIAT, Pierre, *Les textes français, classe cinquième*, Paris, Librairie Hachette, 1932
- CHEVAILLIER, Jean René et AUDIAT, Pierre, *Les textes français, moyen âge, classes de troisième, seconde et première*, Paris, Librairie Hachette, 1925.
- DUMAS, L, *Le livre unique de français, cours moyen*, lecture, orthographe, grammaire, vocabulaire étude du paragraphe, Paris, Hachette.
- DUMAS, L, *Le livre unique de français, premier livre*, élocution, observation, gravures, lire et copier, Paris, Hachette.
- DUSSOUCHET, J, *Grammaire française, théorie, 1005 exercices, 150 rédactions, cours moyen*, Paris, Librairie Hachette.
- FOURNIER, M, *Le vocabulaire des écoles, étude méthodique de mots de la langue usuelle d'après l'analogie et considérés*, Paris, Librairie Gedalge.
- GABET & GUILLARD, *Vocabulaire et méthode d'orthographe, composition française, cours élémentaire et moyen*, lecture et vocabulaire, Paris, Hachette.
- GABET & GUILLARD, *Vocabulaire et méthode d'orthographe, premier livre*, lecture, observation, langage, vocabulaire, orthographe, dessin, enfantin, Paris, Hachette.
- GABET & GUILLARD, *Vocabulaire et méthode d'orthographe, premier livre*, lecture, observation, langage, vocabulaire, orthographe, dessin, enfantin, Paris, Hachette.
- GRAMMAIRE LAROUSSE, 1880.
- LE BIDOIS, G, *La Fontaine, œuvres choisies*, Paris, Hatier, 1923.
- MAQUET FLOT, & ROY, *Cours de langue française, cours moyen*, grammaire, exercices, analyse, vocabulaire, composition française. Paris, Librairie Hachette.
- MARTINON, Ph, *Comment on prononce le Français*, Paris, Librairie Larousse.

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

MEILLET, A, *Les langues dans l'Europe*, 1918.

VILLEMIN, Émile, *Méthode Naturelle de prononciation française et de phonétique pratique à l'usage des étrangers*, Paris, en dépôt à la librairie Larousse.

WEIL, A et CHENIN, E, *Contes et récits du XIXe siècle, Anthologie littéraire et artistique*, Paris, Librairie Larousse.

WEIL, Louis, *Leçons de Français à l'usage des étrangers*, Enseignement de langues vivantes adapté aux cours linguofono du Dalmau Liceo. Livre Illustré, Barcelona, 1924.

Como puede verse, libros sobre: Método Natural, Método Activo, Método Directo, Vocabulario, Fonética, Literatura -farsas, poemas y principalmente cuentos- se hallan, entre otros, en su biblioteca. De esta nada menospreciable diversidad de libros extraía Nogués el material didáctico para sus clases de francés. Recordemos que en el Institut-Escola no se empleaban libros de texto, con lo cual los profesores debían ser creativos y buscar sus propias fuentes para preparar las lecciones.

Por otra parte, la mayoría de los libros que posee Joan Nogués están publicados en París respondiendo, a menudo, a las nuevas tendencias europeas en materia de lenguas vivas. Según nos cuenta Ció Rubiés -una de sus exalumnas cuyo testimonio explicaremos seguidamente-, el Sr. Nogués afirmaba que resultaba difícil "hacer hablar al alumno." Él lo hacía a través de la imagen, las canciones, el comentario de cuentos, la lectura de fábulas, etc.

### Testimonio de sus antiguas alumnas

A continuación vamos a analizar nuestra segunda fuente de información, es decir, el testimonio que hoy ofrecen sus antiguas alumnas:

Ció Rubiés -que actualmente tiene 86 años de edad- fue alumna del *Institut-Escola* de Barcelona desde su apertura, en 1932, hasta que éste fue clausurado en 1939. Allí, su profesor de francés era el Sr. Joan Nogués. Recuerda que no tenían manual de francés. Durante las clases se consultaban las obras literarias o textos franceses que había en la biblioteca del centro. Todo el material escolar se quedaba en el instituto y el profesor corregía periódicamente los cuadernos. El Sr. Nogués explicaba la lección y a veces traía manuales u otros libros que pasaban de un alumno a otro. Se leían textos, seleccionados por el profesor, de autores como Lamartine, Victor Hugo, François Villon o Stendhal. Ció Rubiés

comenta: "Siempre nos traía textos apropiados." Por otra parte, hacía leer en voz alta a los alumnos, corrigiendo la pronunciación, haciéndoles repetir hasta conseguir un buen resultado.

Partiendo de la presentación descriptiva de los diferentes sonidos franceses, el profesor planteaba ejercicios de discriminación de sonidos próximos, por ejemplo: *cheveux* – *chevaux*. Nos cuenta Ció Rubiés que solían partir de un texto para proceder al análisis de palabras. Se hacían ejercicios de sustitución de palabras, se trabajaba sobre el tipo de frase y se daba gran importancia a los verbos. También se realizaba dictado y traducción. El profesor explicaba, preguntaba y hacía hablar mucho a los alumnos en francés. Según nuestra entrevistada, se trabajaba de forma muy científica -en el sentido de la estricta preparación de las clases donde todo estaba secuenciado y planificado- pero, a la vez, sobre cosas muy prácticas. Se realizaban otras actividades como aprender y cantar canciones populares francesas o recitar poemas. En todo momento, el profesor perseguía y corregía la pronunciación de sus alumnos. Ció Rubiés recuerda y canta hoy muchas canciones francesas que aprendió durante los años de instituto. Ella afirma que al final del Bachillerato había adquirido un buen dominio de la lengua francesa.

Xita Sugranyes fue también alumna del *Institut-Escola* y tuvo como profesor de francés a Joan Nogués. Su testimonio nos confirma que en dicho centro, se estudiaba francés obligatoriamente a lo largo todo el Bachillerato. El inglés y el alemán eran materias optativas. Nuestra entrevistada recuerda que en las clases de francés del Sr. Nogués prácticamente todo se hacía de vida voz. Los alumnos tomaban apuntes que posteriormente pasaban al cuaderno de francés. Nos confirma que no había manual pero que se leían libros en francés y se aprendían poemas de memoria que después se recitaban.

En una ocasión el profesor les mandó, a ella y a una compañera suya, traducir la *Farce de Maître Pathelin* al catalán y, una vez traducida, se realizó la representación de la misma, en una de las fiestas que organizaba el centro a lo largo del curso. También nos explica que la imprenta del *Institut-Escola* publicó los sonetos de *Du Bellay*, directamente en francés. Según Xita Sugranyes, con el francés que aprendió durante el Bachillerato pudo defenderse bien cuando tuvo necesidad de usarlo. Finalmente, Xita Sugranyes añade que todos los alumnos de nivel avanzado debían traducir, a lo largo del curso, un libro de literatura francesa.

Por último, hemos entrevistado a Rosa Ventosa que, al igual que las anteriores, es exalumna del *Institut-Escola*. Actualmente tiene 87 años y su profesor de francés fue nuevamente el Sr. Nogués. Su testimonio corrobora todo cuanto han comentado las anteriores entrevistas, sin embargo, creemos que vale la pena insistir sobre algunos datos: Rosa Ventosa recuerda perfectamente que las clases de francés de Joan Nogués eran muy vivas; el profesor estimulaba la expresión oral haciendo explicar cosas a los alumnos en francés como por ejemplo, contar algún cuento popular -previamente trabajado en clase- a los demás compañeros. Nuestra entrevistada insiste en que el profesor aprovechaba cualquier oportunidad para corregir la pronunciación.

Para terminar este subapartado creemos conveniente realizar una síntesis de los datos aportados por las tres entrevistadas acerca de los puntos más destacables del proceder de su profesor de francés en clase:

- No se utiliza un manual específico de francés.
- Se consultan obras literarias y textos diversos en francés.
- Se realizan dictados y traducciones
- Se realizan ejercicios de: repetición, sustitución, discriminación auditiva, pronunciación, lectura (silenciosa y en voz alta), recitación, memorización...
- Se realiza gran parte del trabajo de forma oral (comprensión y expresión).
- La buena pronunciación es muy valorada.
- La clase es muy viva.
- Se suele partir de un texto para explicar la gramática y el léxico.
- Se aprenden canciones populares francesas y poemas.
- Se trabaja de forma científica (en el sentido de buena estructuración) sobre cosas muy prácticas.
- En los niveles más avanzados, el alumno traduce una obra literaria al año.

### **Artículos escritos por Joan Nogués**

Nuestra tercera fuente de información son los artículos escritos por Joan Nogués sobre la enseñanza del francés. El primero de ellos publicado en el *Butlletí de l'Institut-Escola*, nº13, de mayo de 1933, titulado "El francès a l'Institut-Escola"<sup>255</sup>. Los diferentes apartados de

---

<sup>255</sup> Cf. *infra* Anexos, documento 13.

este artículo están considerados por su autor como los componentes de su método: el vocabulario y la frase, los cuentos, la gramática y la fonética.

Como principio pedagógico Joan Nogués explica que en el primer curso de francés ha creído conveniente adoptar un sistema que trate de reconstruir lo que se da en el medio familiar (recordemos que ésta es una premisa del Institut-Escola). Por otra parte, se trata de conseguir la motivación de los alumnos, por lo que este profesor afirma que la eficacia del aprendizaje de idiomas está directamente relacionada con el procurar, a éstos, temas que les sean interesantes y apropiados a su edad.

Para el trabajo del vocabulario y la frase -primer apartado de su artículo- en el primer curso se utilizará el vocabulario de cuentos y canciones. Por el mismo motivo, es conveniente tener contacto con otras asignaturas capaces de suministrar al francés elementos de curiosidad vital para el chico. A modo de ejemplo, Joan Nogués propone: crónicas de excursiones, vocabulario de Historia Natural, de Geografía, etc. Siguiendo con la enseñanza del vocabulario, se trata de presentarlo en un entorno dramático, para que el propio vocabulario se convierta en narración viva. Si es necesario, el profesor deberá inventarse una narración dramática o bien utilizar poesías u otras obras que contengan los vocablos deseados.

La reproducción del ambiente de la clase o de la familia nos da los primeros elementos vivos de los que ha de valerse el profesor. La propia descripción del aula constituye un elemento dramático en la vida de los alumnos. Posteriormente, y considerando que las palabras no existen de forma aislada, éstas deberán acompañarse de adjetivos, para poder explicar sus cualidades, y de verbos para saber lo que hacen. Dicho proceso desemboca en una frase primitiva a partir de la cual iremos complicando su estructura.

No es tracta solament d'escriure mots francesos, alemanys o anglesos, sinó de construir frases que s'assemblin, pels girs que continguin, a aquelles que es troben en els autors que escriuen llur propi idioma.

Ahora bien, llegados a este punto, el de considerar desde el primer día la frase como elemento vivo del lenguaje, según nos recuerda Nogués, debemos tener presente que, al igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna, los que aprenden construirán frases de forma imperfecta, primitiva y utilizando la yuxtaposición y la sintaxis familiar. Para terminar el apartado del vocabulario y la frase, este profesor explica su proceder en el aula. La frase, que ha

sido construida entre todos en clase, es escrita por el profesor -o bien por los propios alumnos cuando el nivel lo permite- en la pizarra. Después de repetirla varias veces, los alumnos la copian en el cuaderno y la traducen.

Respecto a los cuentos, Joan Nogués inicia el segundo apartado del artículo afirmando que la primera finalidad de la enseñanza del francés es que los alumnos consigan hablar y escribir en dicha lengua. Ahora bien, según él, para llegar a ese objetivo es preferible el dominio sintáctico de un centenar de palabras que el conocimiento de numerosos vocabularios. Vemos como Nogués se posiciona claramente criticando este procedimiento del método tradicional. Sigue su argumentación diciendo que los chicos sienten interés por conocer el país donde viven sus aventuras la *Caperucita roja* o el *Gato con Botas*, lo que concede a los cuentos un valor educativo que debe ser aprovechado. Joan Nogués utiliza los cuentos de Perrault, Grimm y Andersen y los más populares de Europa contados por Maurice Bouchor. Además de lo dicho, para nuestro profesor, el uso de los cuentos representa otra ventaja: la historia está marcada por un sistema narrativo cuyo eje es prácticamente común a todos ellos. La explotación didáctica de los cuentos la realiza Nogués siguiendo el siguiente proceso: la historia, contada por el profesor y recogida mediante frases en el cuaderno del alumno, ha de ser reproducida oralmente por los chicos, animados por su profesor a superar la resistencia a hablar que sienten, dándoles, en el momento preciso, la palabra que les falta o pidiendo ayuda colectiva si existe la posibilidad de formar frases entre todos. Esta es la tarea más delicada de la clase.

Por último, Joan Nogués inicia el apartado de gramática y fonética afirmando que el conocimiento de la estructura verbal es del todo indispensable en el aprendizaje de un idioma.<sup>256</sup> Después de nombrar los tiempos verbales enseñados en el primer curso (presente de indicativo, pretérito perfecto, imperfecto, indefinido, pluscuamperfecto y futuro) nos da un medio para romper con la monotonía memorística de los verbos. Dicho recurso consiste en conjugar construyendo frases en las que entren como atributos y complementos los diferentes vocabularios conocidos por los chicos. Según Nogués, el resto de la morfología la aprende el alumno

---

<sup>256</sup> Curiosamente, es una idea que preconizaba mucho antes Antonio de Nebrija en el Libro V de su *Gramática de la lengua castellana* (1492) titulado: “De las instrucciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender”. Casi un siglo más tarde, en 1565, Baltasar de Sotomayor, autor de la primera gramática francesa destinada a los españoles, *Grammatica con reglas muy provechosas y necessarias para aprender a leer y escribir la lengua Francesa, conferida con la Castellana, con un vocabulario copioso de las mesmas lenguas*, también hace especial hincapié en la importancia del verbo, siendo la parte más favorecida de su obra.

hablando y escribiendo. En cuanto a la fonética, un medio excelente de aprenderla son las canciones populares francesas. Éstas ayudan a fijarla a la vez que los chicos memorizan giros y formas del lenguaje. En esta labor interviene también -en el Institut-Escola- el profesor de música del centro, unificando así diferentes ámbitos de la enseñanza.

Del análisis de este primer artículo de Joan Nogués se desprende una forma de proceder siguiendo pautas marcadas por la lógica, adoptando un enfoque global en el punto de partida y procediendo posteriormente de forma analítica.

El segundo artículo que analizamos aquí fue publicado, en 1959, en la revista *Publicaciones de la Enseñanza Media*, nº 261. *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Su título es: "Renovación del libro de texto".<sup>257</sup> Joan Nogués comienza este artículo haciendo referencia a los autores de los libros de texto. Como ya hemos dicho en otros apartados, desde que se iniciara la enseñanza oficial del francés en España, suele ser frecuente que los propios profesores de francés sean los autores de manuales utilizados en clase. La recomendación que Nogués les da es muy clara:

...el libro no debe ser la síntesis de experiencias ajenas, sino de la propia. El profesor debe haber comprobado la eficacia de su método en clase antes de escribirlo y procurar que los defectos que se advierta a sí mismo en clase queden neutralizados en el libro...

El autor se propone llamar la atención sobre la manera de presentar el vocabulario y los textos literarios a los alumnos. Paralelamente, algunas de sus afirmaciones suponen una crítica que justifica la necesidad de renovación del libro de texto. Para empezar, Nogués opina que la mayoría de los libros de texto tienen un número de dibujos insuficiente que a menudo ni tan sólo hacen referencia al léxico trabajado en ese tema. Cree que el dibujo en el texto, por su condición de ser "la representación gráfica del vocabulario", es un elemento que permite al alumno hablar y al profesor hacer una clase activa. A veces los dibujos son sustituidos por fotografías y en la mayoría de casos, según Joan Nogués, "dichas fotografías no sugieren absolutamente nada o poco a Profesores o alumnos". La clave consiste en que las escenas sean sugerentes consiguiendo despertar el interés de los muchachos. Aquí entra en juego lo que nuestro autor llama *instinto lingüístico del profesor*. Los dibujos aventajan a las fotografías en el hecho de que pueden ser la réplica exacta del centro de interés que se trata de enseñar. Resulta

---

<sup>257</sup> Cf. *infra* Anexos, documento 3.

absurdo que la limitación del número de páginas que ha de tener un libro de texto llegue a condicionar negativamente el método del enseñante, por lo que sería conveniente que los autores gozaran de una mayor libertad de confección.

...En la mayoría de textos actuales no se puede hacer una enseñanza activa por falta de elementos gráficos, y, en principio, el método activo no puede ser discutido.

Por otra parte, Nogués critica las redacciones de los vocabularios que contienen los textos por ser monótonas y faltas de interés. Piensa que dichas redacciones deberían referirse a escenas que interesaran al alumno y tener un estilo narrativo o dramático.

El ingenio del Profesor debe procurar hacer de la redacción del vocabulario, no una enumeración aburrida de palabras de tipo abstracto, sino algo vivo y dramático, una escena que interese al niño, porque se trate de algo que se refiera a él, que él viva.

La segunda parte de este artículo la dedica su autor a la selección de los trozos literarios. En este caso propone nuevamente la elección de textos que interesen al alumno y despierten su atención. Para los primeros años son ideales las narraciones de aventuras, caza, deportes y los cuentos. "Son muchos los de Perrault que pueden ser un complemento de la clase activa". La mayoría de estos cuentos poseen las condiciones para ser narrados en clase. Cuando los cuentos elegidos resulten algo largos, Nogués aconseja que el profesor los reduzca, en el encerado, a la justa medida que la preparación de sus alumnos exija, ya que los propios alumnos van a colaborar en la confección de las frases. El proceso seguido es el siguiente:

- Alumnos y profesor explican el cuento encontrando las frases apropiadas oralmente.
- A continuación, dichas frases se escriben en el encerado.
- Después los alumnos las escriben en su cuaderno.
- Seguidamente los cuentos son aprendidos de memoria.
- Con la ayuda de un cuestionario o resumen que da el profesor el alumno cuenta, ya de memoria, la historia en clase.

Según Joan Nogués, la ventaja de este proceso es que el alumno debe repetir continuamente palabras, giros y expresiones. El autor da en el artículo una generosa lista de relatos que, en su opinión, son sugerentes y apropiados para el uso en la clase, clasificándolos por temas, siempre partiendo del vocabulario.

El vocabulario obliga a presentar textos literarios que sean su complemento, y esto es lógico, porque, ante todo, somos Profesores de lenguas vivas, mas no es necesario en absoluto que el texto literario sea sólo interesante a medias o aburrido. Existen textos de carácter dramático o narrativo que complementan determinados vocabularios, mas no es corriente que un texto que sirve para la narración o conversación complemente determinado vocabulario concreto. Existe otro tipo de textos que se refieren directamente al complemento del vocabulario, de carácter descriptivo generalmente, la mayoría de los cuales no son buenos para la narración o conversación.

Según Nogués, este último tipo de textos, es decir, los que son complemento del vocabulario, han sido suprimidos de forma alarmante de los libros de texto publicados en España, pudiéndose encontrar, en cambio, en muchos libros franceses como por ejemplo: L. Dumas *Le livre unique de français* (Hachette), B. Cognet y M. Janet *Apprendre à lire* (libr. E. Berlín, Paris) y en el Método de *Composition française* de Bocquet-Perrotin. Nuestro autor realiza nuevamente una crítica referida a la calidad de los textos que aparecen en los libros de algunos profesores que, manifestándose seguidores de la enseñanza activa, olvidan que "la sana formación moral nos obliga a volver por el relato interesante y de contenido humano". Prosigue el autor ofreciendo una lista importante de libros para complementar el vocabulario referente a: las aves, la enfermedad y la salud, los oficios, etc. Afirma, además, que el *vocabulario sensorial* no ha sido asimilado adecuadamente en nuestros métodos. Nogués proporciona también una lista de relatos y obras que lo contienen.

Acaba el artículo dando un consejo para aquellos casos en que el alumno deba enfrentarse solo a un texto que pueda resultar difícil. Según Nogués, es necesario facilitarle un cuestionario o bien un estudio del léxico o literario para ayudarle en la comprensión. Este cuestionario será breve y sencillo, pudiendo ser modificado por el profesor siempre con la única intención de ayudar al alumno en la comprensión del texto y evitando la pauta rutinaria que suele marcar el *Livre du professeur*.

### **Cuaderno de notas de Joan Nogués**

Para terminar, la última fuente de información en este apartado es el cuaderno personal de notas para la preparación de clases de

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

---

Joan Nogués. En él hallamos los elementos que constituyen la guía que dicho profesor utilizaba en sus clases. A continuación vamos a proceder a su análisis y comentario.

En las primeras páginas del cuaderno encontramos una explicación de las vocales que presentan dificultad en su lectura:

ai = e  
ou = u  
oi = ua  
au - eau = o  
eu = oe  
oeu = oe  
a + n = â  
e + n = ê  
i + n = î  
u + n = û

Seguidamente se abarca el vocabulario de la *salle de classe* combinando los artículos *un, une, des* y *le, la, les*. El profesor utiliza el procedimiento de pregunta-respuesta. Por ejemplo: *Combien de rangs y a-t-il dans la classe ? Il y en a quatre*. El profesor da también órdenes del tipo: *regardez / montrez... la salle de classe, les pupitres, les bancs, le tableau noir, les livres...*

Sigue el cuaderno con ejercicios de repetición respondiendo a las siguientes estructuras: *Qu'est-ce que c'est ? C'est ...*, o bien *C'est le mur ? Oui Monsieur, c'est le mur / Non Monsieur, ce n'est pas le mur. Donnez-moi un livre ; Voici un livre*. Las preposiciones de lugar se introducen de la misma manera: *Où est la porte ? La porte est dans la classe*. Mediante la técnica de pregunta-respuesta, se va revisando todo el vocabulario de la *salle de classe* además de fijar el uso de las preposiciones (*dans, à droite, contre, au premier étage, devant, sur...*). Con la pregunta *Comment ?*, se inicia un interesante juego de matices, cuyos instrumentos lingüísticos son el adjetivo y los nombres de color: *Comment est le papier ? Le papier est blanc*. Otros adjetivos trabajados son: *jeune, âgé, dur, assez grand, brillant, brun, blond, joli, long...* además de expresiones como *en cuir, en métal, en or, en verre...* ; llegando a realizarse frases como esta : *Le tableau noir est assez petit.*, o bien, *Mademoiselle Marie est brune, mais mademoiselle Marguerite est blonde*.

La conjugación verbal se presenta mediante frases concretas de acciones cercanas al niño y recurriendo al vocabulario ya conocido por él:

Présent d'Indicatif

J'entre dans la classe.  
Je m'assieds sur ma chaise...

Impératif

Entrez dans la classe.  
Asseyez-vous sur votre chaise...

La práctica verbal sigue en la misma línea que el resto de palabras y expresiones, es decir mediante el procedimiento de pregunta-respuesta: *Que faites-vous? Nous entrons, nous nous asseyons, nous ouvrons nos livres, nous écrivons sur nos cahiers, nous fermons nos livres et nous nous levons.* Obsérvese la secuenciación que permite un aprendizaje lógico de todas estas acciones, facilitando su comprensión y su memorización. Esto mismo se va aplicando a otros tiempos verbales como el imperfecto de indicativo, etc.

El contenido del cuaderno de notas prosigue con la enseñanza del *Imparfait*, intercalando temas que sirven para revisar y aplicar lo que ya se ha explicado anteriormente en clase. Así lo hace, por ejemplo, con el tema *les élèves de la classe*, utilizado para el reemplazo de adjetivos, números, etc.

Se inicia el tema de *la tête et les membres* repasando expresiones dadas antes como *voici / voilà. Voici mon front, voici mes yeux; Voilà les oreilles de ce chien.* O bien formulando preguntas: *les joues, comment sont-elles? Combien de bras avez-vous? ; À quoi servent les mains? Que ferions-nous sans mains?* De esta última cuestión se desprende un tipo de respuesta de contenido cultural y ético: *La vie des mutilés de guerre est pénible, son adaptation a créé des problèmes qui n'existaient avant la guerre.* (Sic) Nogués va más allá todavía en este sistema de entrelazarlo todo y aprovecha la ocasión para trabajar los oficios. Ello surge de la afirmación: *Presque tous les métiers font un emploi exclusif des mains; le professeur les emploie pour écrire, le chauffeur pour guider le volant [...] Le forgeron frappe le fer tandis qu'il est chaud...* Por último, sintetiza las cosas que pueden hacer las manos y realiza una detallada descripción de la mano: *la main frappe, ramasse,... Le dos de la main a les veines superficielles tandis que la paume, plus lisse, malgré ses rides, ne les a pas,* etc. Añade un apunte, siempre velando por la formación del alumno como persona: *Les ongles propres.* Prosigue Nogués creando una situación:

Nous allons visiter la famille Fernández (Durand).

Nous voici devant sa maison. Voyez-vous sa maison ? Poussez-vous ! Dire comment est la maison: petite, grande, à plusieurs étages [...] On sonne. Nous attendons quelques secondes, pas minutes. On ouvre la porte. La bonne est devant la porte : Monsieur et Madame Fernández sont-ils à la maison ? Oui messieurs, entrez s'il vous plaît..

Ignoramos si para la descripción de la casa el profesor facilitaba algún dibujo o fotografía, pero, a juzgar por la riqueza de detalles, parece muy probable que así fuera. La historieta continúa con las presentaciones *-Comment allez-vous?...* y descripción de los miembros de la familia *-Charlot, el hijo y Suzette, la hija-*.

A continuación se estudia *la salle à manger*. El tema se inicia con una serie de preguntas para saber el uso que se da de ese espacio de la casa: *Quelle heure est-il? Et pourquoi demandons-nous quelle heure est-il? Y a-t-il de rapport entre la salle à manger et l'heure ? Est-ce que nous sommes à tous les moments dans la salle à manger ?...* Prosigue con una descripción del comedor, para reanudar después el hilo narrativo: *La bonne, une bonne à tout faire, apparaît en ce moment sur le seuil de la porte. C'est Marie, la bonne ou servante de la famille Durand. Marie sert le couvert, elle sert la table...* Asistimos a una escena en la que toda la familia come. Expresiones como : *avoir beaucoup d'appétit, s'attabler...* En un momento dado un niño de la familia quiere vino y el padre le explica que los niños no beben vino. La situación desemboca en un diálogo que contiene una peripecia, ya que el padre se ha tragado una oruga que había en su plato. Puesto que el diálogo es bastante largo, al final del mismo aparece un cuestionario de recapitulación sobre toda la situación: *A quels moments, à quelle heure sommes-nous dans la salle à manger? Quels sont les repas du jour? [...] Pourquoi Papa ressent quelque chose de désagréable à l'estomac ? Etc.*

Posteriormente se trata el tema de *les pièces de l'appartement*, manteniendo siempre el mismo estilo de seguir un hilo narrativo. En el momento de visitar la biblioteca de la casa se hace un comentario sobre las diferentes clases de libros en relación a las profesiones. Finaliza el tema con un resumen, a modo de recapitulación: *Nous allons passer revue à la maison.*

Retomando los personajes de la familia Fernández Durand, se explica el inicio de la jornada de Charlot y Suzette, los dos hijos. *Il est huit heures de matin...* Todo está relatado desde la perspectiva de los niños, sus sensaciones (frío, sueño...), *Ah! Qu'il est abominable ce*

*qu'on fait avec le pauvre Charlot ! Papa l'empoigne et le fait courir par le couloir froid, brrr !...*

Otros temas del cuaderno de Juan Nogués son: *Les heures et le temps, les jours de la semaine, les spectacles, les établissements*. Siempre utiliza la técnica de pregunta-respuesta y la presentación del vocabulario en un marco dramático-narrativo, donde todo se va interrelacionando y cobrando determinado sentido, reparando en pequeños detalles, como el de la oruga o el de las sensaciones de los niños al levantarse, que resultan divertidos y próximos a los alumnos. Cuando aborda el tema de los comercios, va dando las equivalencias en español, por ejemplo:

Le vocabulaire français manque de noms tels que: paragüería traduit moyennant la périphrase marchand de parapluies, marchand de chaises (sillería), marchand de vaisselle (cacharrería) ou bien on emploie chez le coiffeur (peluquería), chez le cordonnier (zapatería)...

El cuaderno de notas de Joan Nogués termina con el relato de diversas fábulas y cuentos.

Una vez realizado el análisis de las fuentes de información a las que hemos tenido acceso sobre la trayectoria didáctica de Joan Nogués, terminaremos por mostrar otros aspectos del matrimonio Nogués. Por ejemplo, explicar que Joan Nogués fue también un gran medievalista. En su época como profesor de francés en la Universidad de Salamanca -después de la guerra civil-, realizó diversos estudios sobre poesía medieval francesa. Son ejemplo de ello las siguientes obras: *Estudios sobre el Roman de Renart*. Su relación con los cuentos españoles y extranjeros, publicado en 1956 por el Secretariado de Publicaciones e Intercambios Científicos de la Universidad de Salamanca; su estudio titulado "La fecha de la *Chanson de Guillaume*", publicado, en Hamburgo, en 1960, en la revista alemana *Romanistisches Jahrbuch*, donde sostenía que la aparición de la *Chanson de Guillaume* era anterior a la de la *Chanson de Roland*, en contra de lo que se creía hasta ese momento; y una traducción de las *Máximas y sentencias morales* de La Rochefoucauld en cuyo prólogo Nogués subraya la relación de dicha obra con la de Gracián. Desconocemos con exactitud la fecha de su publicación - editada por la Compañía Iberoamericana de Publicaciones, S.A., CIAP- aunque sabemos que tuvo lugar, en Madrid, entre 1927 y 1932, años en que Joan Nogués ocupó la plaza de catedrático de francés en el instituto provincial de Huesca. Además, Nogués escribió otros estudios, como por ejemplo un trabajo sobre Raoul de Cambrai, que se mantienen inéditos.

Terminada la guerra, el tribunal de depuración suspendió de empleo y sueldo a Joan Nogués, por un período de tres años. Alegaron abandono de servicio de la plaza de catedrático de francés en Huesca pero, en realidad, se le recriminaba el hecho de haberse formado en la Institución Libre de Enseñanza y haber sido profesor del Institut-Escola. Fueron años difíciles puesto que la familia tuvo que vivir en Duesaigües, trabajando la tierra para poder subsistir. Con el tiempo le fueron presentadas disculpas, e incluso se le pagó una indemnización, estimando que había sido un error el fallo del tribunal de depuración, una vez se demostró la existencia de una orden ministerial por la que Joan Nogués había ocupado legítimamente la plaza del Institut-Escola de Barcelona, en comisión de servicios. Nuestro profesor fue destinado a Huelva donde ocupó la plaza de catedrático de francés del instituto La Rábida desde 1942 a 1949. No obstante, se le prohibió volver a ocupar una plaza en Cataluña así como el desempeño de cargos de responsabilidad. El estigma de ser un sancionado le persiguió siempre, y por consiguiente, también a su familia.

Al cabo de ocho años Joan Nogués pidió traslado al instituto de Salamanca, puesto que deseaba poder ofrecer a su hija estudios superiores que en Huelva no podían realizarse. El acceso a su nuevo destino lo obtuvo por ser el primer catedrático de francés en el concurso de méritos. No olvidemos que, además de su trayectoria como profesor, él seguía realizando estudios de literatura medieval francesa y contaba con alguna publicación. Nogués también dio clases en la Universidad de Salamanca.

Por su parte, Amparo Pérez fue premiada con el Cordón de Alfonso X el Sabio, gracias a su brillante currículum en la educación. Como hemos dicho antes, Amparo era profesora de Literatura Española pero ejerció también como profesora de latín y francés.

En 1971, en Salamanca, tuvo lugar la jubilación de ambos, motivo por el que fueron objeto de un cálido homenaje por parte de la comunidad educativa.

### **II.7.1. En torno al método de Joan Nogués**

Creemos que el método de Joan Nogués está ante todo marcado por el sentido práctico y la sencillez. La mesurada gradación de la dificultad y el incluir todo conocimiento adquirido por el alumno en el aprendizaje de nuevos conceptos son, en este caso, sinónimo de eficacia. Según han manifestado dos de sus antiguas alumnas, al final del Bachillerato el alumno adquiriría una preparación básica en francés que le permitía defenderse sin problemas en el momento de hacer uso de dicha lengua.

Atendiendo a la biblioteca personal de Joan Nogués vemos como muchos de los libros referidos a la enseñanza del francés o a la situación de las lenguas están publicados en Francia, la mayor parte de ellos en el primer tercio del siglo XX. Este hecho nos indica que el grado de apertura de este profesor hacia las novedades europeas es notable y, según nos confirma su hija María Rosa Nogués, los contactos con París eran frecuentes. En su biblioteca personal hallamos: libros de lingüística, tratados de estilística, textos literarios franceses, gramáticas, vocabularios y manuales de francés siguiendo el método activo, el método directo y el método natural.

Estamos ante un hombre moderno cuyas inquietudes didácticas le mantienen en constante evolución en el ámbito profesional. La formación que recibió en la Institución Libre de Enseñanza habría de marcar su proceder en este sentido. Creemos que la claridad de las ideas pedagógicas de Joan Nogués se ponen de manifiesto tanto en los artículos que publicó sobre la enseñanza del francés como en el cuaderno personal que utilizaba en la preparación de sus clases.

Ció Rubiés, Xita Sugranyes y Rosa Ventosa, antiguas alumnas suyas, opinan que las clases de Joan Nogués eran muy vivas y que todo estaba bien planificado. El trabajo era eminentemente práctico y sencillo. El vocabulario y la gramática se estudiaban partiendo de situaciones o textos que el profesor proporcionaba. Debían aprender de memoria cuentos y explicarlos; solían aprender y cantar canciones populares francesas y recitaban poemas también de memoria. El Sr. Nogués -como ellas le llaman- perseguía siempre la buena pronunciación y las corregía hasta que lograba su objetivo.

A partir de sus artículos sobre la enseñanza del francés podemos concluir que la motivación de los alumnos es una tarea primordial de todo profesor. Por ello, la elección de textos que se trabajan en clase está siempre condicionada por el hecho de que éstos sean capaces de despertar el interés de los alumnos, reproducir

su ambiente familiar y ser apropiados a su edad. A menudo el vocabulario de cuentos y canciones, o el de otras asignaturas como la Historia Natural y la Geografía, suponen un recurso interesante. Se trata de presentarlo todo en un entorno dramático, para que el propio vocabulario se convierta en narración viva. Para Nogués es preferible el domino sintáctico de un centenar de palabras que el conocimiento de numerosos vocabularios -se sobreentiende memorizados fuera de un contexto-. La explotación pedagógica de las narraciones es recomendable realizarla partiendo de una historia contada por el profesor que debe ser reproducida oralmente por los alumnos. En los momentos puntuales en que lo precise, -según recomienda Nogués- el profesor ofrecerá ayuda al alumno que está narrando la historia.

Para Joan Nogués el conocimiento de la estructura verbal es del todo indispensable en el aprendizaje de un idioma. Con el objetivo de evitar la monotonía, se debe conjugar construyendo frases en las que entren como atributos y complementos los diferentes vocablos ya conocidos por los chicos. Según nuestro profesor, el resto de la morfología la aprende el alumno hablando y escribiendo. En cuanto a la fonética, ésta puede enseñarse a través de las canciones populares que suponen un buen medio para aprenderla y perfeccionar su dominio.

Siguiendo con el análisis de sus artículos vemos como Nogués piensa que la explotación de los dibujos y las fotografías es otra vía nada menospreciable. Los dibujos aventajan a las fotografías en el hecho de que pueden ser la réplica exacta del centro de interés que se trata de enseñar. El instinto lingüístico del profesor debe llevarle a buscar escenas sugerentes, consiguiendo despertar el interés de los muchachos. El dibujo constituye la representación gráfica del vocabulario y es un elemento que permite al alumno hablar y al profesor hacer una clase activa. Para Nogués, el principio del método activo no puede ser discutido. Es importante también el trabajo del vocabulario sensorial, poco asimilado en los métodos que se utilizan en ese momento en España, según opinión de Joan Nogués.

En cuanto a la elección de los textos literarios nuestro protagonista opina que algunos profesores olvidan que "la sana formación moral nos obliga a volver por el relato interesante y de contenido humano". Estamos ante la formación del alumno como persona tan defendida por los hombres de la Institución. Este aspecto queda reflejado en su cuaderno de notas, donde la enseñanza de los principios éticos y morales de la sociedad se manifiestan en los textos trabajados. Por otra parte, según aconseja Nogués, cuando la dificultad de un texto así lo requiera, el profesor debe facilitar un cuestionario breve y sencillo con la finalidad de

ayudar al alumno en la comprensión del mismo. Una y otra vez la claridad y la sencillez deben conducir el proceder del profesor en el planteamiento de las actividades didácticas.

Parece claro que la presentación del vocabulario de un modo integrado, es decir, en contexto, es una de las prioridades de Nogués. En uno sus artículos, "La renovación del libro de texto", este autor critica la redacción de vocabularios, por ser monótona, falta de interés y carente de un estilo narrativo o dramático. Dichas listas de vocabulario son herencia de la enseñanza tradicional. A este respecto vamos a reproducir aquí parte de las conclusiones de Lépinette referentes al trato del léxico en las gramáticas francesas para españoles del siglo XVIII.

Pour ce qui est des unités simples, il n'est pas difficile à saisir que si l'enseignement commençait par des préceptes [...] il fallait obligatoirement en langue seconde un apport de matériel lexical pour remplir ce cadre vide ou, autrement dit, pour mettre en œuvre les règles, il fallait une langue (dans sa matérialité) auquel appliquer ces dernières (dans la pédagogie du colloque, par routine, ce matériel était apporté dans les phrases à mémoriser). Que la méthodologie didactique débouche sur des exercices purement grammaticaux ou sur la lecture-traduction, elle imposait aussi bien du point de vue proprement linguistique que pédagogique, une information complémentaire. [...] nos auteurs ne justifient ni les contenus de ces informations lexicales ni leur place dans l'ouvrage. [...] Ces maîtres-grammariens ne s'arrêtent pas non plus à la décontextualisation de ces items (et à leur polysémie, alors que cette dernière était levée dans les colloques) pas plus qu'ils ne réélaborent vraiment ces parties lexicales qui se retrouvent depuis des siècles composées des mêmes éléments. (Lépinette, 2000 : 274-275)

Sin duda, este es uno de los aspectos que Nogués se propone renovar aconsejando que en los libros de texto el trabajo del léxico se enfoque de forma distinta a lo que el peso de esa tradición sigue tardíamente imponiendo.

Con el fin de ordenar toda la información recogida aplicaremos la concepción de los elementos que constituyen un método, tal como nos lo presentan Jack Richards y Theodore Rodgers en su libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, a cuanto hemos descubierto en el modo de proceder de Joan Nogués. Para Richards y Rodgers un método consta de tres elementos, enfoque, diseño y procedimiento<sup>258</sup>:

<sup>258</sup> Cf. Richards y Rodgers, 1998: 35

## Capítulo II. La Institución Libre de Enseñanza

MÉTODO		
Enfoque	Diseño	Procedimiento
-Teoría sobre la naturaleza de la lengua -Teoría sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua	-Objetivos generales y específicos del método -Modelo de programa -Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza -Papel del alumno -Papel del profesor -Papel de los materiales de enseñanza	-técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método

### Enfoque:

Los supuestos teóricos que se hallan en la base del método adoptado por Joan Nogués son:

- La primera finalidad de la enseñanza de un idioma es que los alumnos lleguen a hablarlo y escribirlo.
- La motivación de los alumnos es una tarea primordial del profesor.
- Es necesario procurar reproducir el ambiente familiar en el aula.
- El dibujo constituye la representación gráfica del vocabulario.
- El instinto lingüístico del profesor debe llevarle a buscar escenas sugerentes, en lo que a dibujos o fotografías se refiere.
- El dibujo es un elemento que permite a los alumnos hablar y al profesor hacer una clase activa.
- El principio del método activo no puede ser discutido.
- El vocabulario debe presentarse inmerso en un hilo narrativo para que el propio vocabulario se convierta en narración viva.
- Es preferible el dominio sintáctico de un centenar de palabras que el conocimiento memorístico de numerosos vocabularios.
- El vocabulario obliga a presentar textos literarios que sean un complemento del mismo.
- Es importante trabajar el vocabulario sensorial.

- En la elección de los textos literarios es necesario que éstos sean capaces de despertar la atención del alumno e incluso de cautivarle.
- El conocimiento de la estructura verbal es indispensable en el aprendizaje de un idioma.
- Debe enseñarse la conjugación construyendo frases cuyos complementos sean palabras conocidas por los estudiantes. El resto de la morfología la aprende el alumno hablando y escribiendo.
- Si buscamos, desde el primer día, la frase como elemento vivo del lenguaje debemos aceptar que, en sus inicios, los alumnos construyan frases imperfectas, primitivas o de sintaxis familiar.

### Diseño del método

- **Objetivos:** la finalidad de la enseñanza de las lenguas vivas es la adquisición de nuevos instrumentos de expresión fácil y de comprensión de los otros pueblos; el más fácil y exacto conocimiento de las culturas que están históricamente o en la actualidad relacionadas con la de nuestro país.
- **Modelo de programa** (selección y organización del contenido): el contenido se presenta siempre de forma progresiva y en directa relación con lo que ya es conocido por el alumno. Se da prioridad al contenido léxico y comunicativo, considerándose el contenido gramatical y el cultural como complementarios. Se procede adoptando un enfoque global en el punto de partida pasando, posteriormente, al análisis. Los contenidos se presentan siempre de forma cíclica, de manera que los conocimientos adquiridos puedan integrarse a las nuevas habilidades que se persiguen. Todo debe quedar interrelacionado.
- **Tipo de actividades:**
- Presentación del vocabulario a través de situaciones o textos, siempre siguiendo un hilo dramático o narrativo.
- Utilización de fotografías, y especialmente de dibujos, para hacer hablar a los alumnos y realizar así una clase activa.

- Empleo de la técnica pregunta-respuesta.
- Inclusión de resúmenes y recapitulaciones -mediante cuestionarios- al final de los temas.
- Realización de ejercicios de repetición y reemplazo.
- Realización de ejercicios de memorización.
- Realización de ejercicios orales y trabajo de fonética.
- Trabajo de la conjugación verbal mediante frases cuyos atributos y complementos formen parte del vocabulario conocido por el alumno.
- Realización de dictados y traducción.
- Realización de ejercicios de lectura -silenciosa y en voz alta-.
- Utilización de las canciones populares para el trabajo de la fonética.
- Presentación de los textos inicialmente en lengua oral.
- Utilización de cuentos populares y fábulas.
- Utilización de textos cuyo contenido pertenezca a otras asignaturas o materias de estudio.

Para la explotación pedagógica de un cuento popular o fábula se secuencian las actividades de la siguiente forma:

- Alumnos y profesor explican el cuento encontrando las frases apropiadas oralmente. El alumno colabora en la confección de la frase.
- A continuación, dichas frases se escriben en el encerado.
- Después los alumnos las escriben en su cuaderno.
- Seguidamente los cuentos son aprendidos de memoria.
- Con la ayuda de un cuestionario o resumen que da el profesor el alumno cuenta, ya de memoria, la historia a sus compañeros de clase.
- Se vigila siempre la buena pronunciación y la correcta discriminación de los sonidos de la lengua.
- **Papel del alumno:** basándose en el principio de la enseñanza activa, el papel del alumno es primordial. Dado que es el verdadero actor del aprendizaje, resulta indispensable estimular su interés y motivar su intervención en el proceso educativo.
- **Papel del profesor:** se centra en la orientación del alumno. El profesor debe crear un clima de confianza y perseguir la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Papel de los materiales de enseñanza:** El material visual es fundamental en la adquisición del léxico.<sup>259</sup> Un buen material supone un estímulo para el alumno. Los textos que resultan interesantes al estudiante permiten un buen aprovechamiento didáctico además de ponerle en contacto con la cultura del país y conectarle con la vida.

### Procedimiento

Poco podemos analizar de este aspecto dada la imposibilidad de llevar a cabo una observación real de las prácticas y conductas en clase, derivadas de la aplicación del método. En cambio, lo que sí podemos decir es que las antiguas alumnas de Joan Nogués coinciden en afirmar que sus clases eran muy vivas, por lo que suponemos que una de las estrategias de este profesor era la de estimular siempre la curiosidad vital del alumno para conseguir de ese modo su participación en clase. De todos modos sintetizaremos los siguientes aspectos:

- Presentación de las actividades didácticas con claridad y sencillez.
- Integración de todos los conocimientos adquiridos por el alumno en la introducción de los nuevos conceptos y reglas gramaticales.
- Secuenciación lógica en la presentación de las actividades.
- Gradación progresiva de la dificultad.
- Elección de textos que posean contenido humano cuidando así de la formación moral del alumno.
- Cuidado de la motivación de los alumnos eligiendo o confeccionando textos que sean apropiados a su edad e intereses.
- Adopción del principio del método activo en todas las actividades de clase.

En definitiva, podemos afirmar que Joan Nogués adopta una metodología mixta marcada por el eclecticismo. Esa era la tendencia

---

<sup>259</sup> Como consecuencia, Joan Nogués considera indispensable que dibujos e ilustraciones estén presentes de forma coherente en los libros de texto.

que predominaba en Europa durante el primer tercio del siglo XX. Dentro de su eclecticismo, Nogués toma como base el método activo. Por otro lado, puesto que lleva a cabo una presentación global de la lengua, la intuición del alumno desempeña un papel importante en el análisis de la misma. Naturalmente, los objetivos de nuestro profesor están marcados por la metodología del Institut-Escola. Así pues, se sirve del método directo en los primeros estadios del aprendizaje para pasar después al uso de procedimientos más tradicionales, como la traducción o el dictado. El elemento cultural juega también un papel importante en sus clases.

A nuestro entender, Nogués realiza básicamente actividades de imitación, repetición y memorización, siempre marcadas por un esquema modelo, pero, por lo que hemos podido comprobar, recurre menos a actividades de aplicación en las que el alumno pueda integrar conocimiento y habilidades. No obstante, las limitaciones de nuestra investigación pueden haber omitido la comprobación de este punto metodológico.

Para terminar, diremos que la inquietud y la fuerza didáctica de Joan Nogués le sitúan en una posición nada despreciable en lo que concierne a la enseñanza del francés. Si a todo ello sumamos la falta de rigurosidad que imperaba en la mayoría de centros oficiales españoles de aquel momento en lo que a dicha enseñanza se refiere, podemos afirmar que nos hallamos ante un caso muy particular de un profesor de secundaria que con su callada y modesta labor contribuyó, a través de una incesante actividad educativa, a mejorar la enseñanza de las lenguas modernas en nuestro país.

### **III**

## **Conclusiones**



## **Capítulo III. Conclusiones**

III.1. Conclusiones del capítulo I

III.2. Conclusiones del capítulo II

III.3. Conclusiones finales



### **III.1. Conclusiones del Capítulo I**

Durante el último tercio del siglo XIX, y a pesar de los avances legislativos que se han ido produciendo en España -especialmente a partir de la aprobación de la primera Ley de General de Instrucción Pública en 1857-, la situación de la educación en nuestro país está netamente marcada por la precariedad. Las escuelas públicas son insuficientes y además los edificios escolares no están bien equipados. El absentismo de los alumnos, la escasez de material escolar, los métodos de aprendizaje obsoletos, la falta de preparación del profesorado, y su débil situación económica, se traducen en un elevado índice de analfabetismo. En definitiva, el Estado no dispensa suficiente atención a los temas educativos. A principios del siglo XX la situación no ha experimentado demasiados cambios. Las medidas más efectivas para mejorar la enseñanza pública española se materializarán gracias a la labor de la Segunda República en materia educativa.

Las causas debemos buscarlas en la inestabilidad política que vive el país, propiciada por el enfrentamiento antagónico de dos ideologías opuestas -liberales frente a conservadores-, que marca plenamente el período que nos hemos propuesto estudiar. Del mismo modo, los cambios en la estructura social y la permeabilidad a las nuevas corrientes de pensamiento, procedentes principalmente de Europa, crean una situación de conflicto en el seno de la sociedad española, que se debate entre los que se empeñan en permanecer anclados en el pasado y los que buscan opciones de futuro. La enorme movilidad de los gobiernos, incluida la propia solución del turno de partidos bajo el régimen de la Restauración, tiene como consecuencia que cualquier medida adoptada, por buena que pudiera resultar, nunca goza de la continuidad necesaria para ver crecer sus frutos. Por otra parte, se da la paradoja de que la movilidad gubernamental no es sino una ilusión. Debido a la desnaturalización del sistema representativo que provoca el caciquismo, en realidad el poder está en manos de un grupo restringido y la política se encuentra atrapada en una especie de círculo vicioso.

Volviendo a la educación, vemos como el sistema educativo oficial en la España de la época está plenamente influido por el dogma católico. Este hecho supone un punto de conflicto que acrecienta, a su manera, los muchos problemas que ya tiene planteados la enseñanza. Temas como la confesionalidad, la lucha por el laicismo escolar y la libertad de cátedra e incluso la propia adopción de métodos educativos son causa de frecuentes divergencias y enfrentamientos. La conveniencia de la enseñanza de

las lenguas vivas constituye también un tema de debate. En general, su estudio se halla muy poco favorecido; frente al esfuerzo de algunos por defender la importancia del conocimiento de las lenguas modernas en una sociedad que se está transformando día a día, nos encontramos con la pasividad de aquellos que son poco amigos de los cambios y prefieren no favorecer demasiado el aprendizaje de las mismas. Por otra, parte las lenguas vivas se enfrentan al reto de ganar prestigio académico equiparándose, en ese sentido, al que ya ostentan las lenguas clásicas. Se trata de una tarea difícil y que, posiblemente, constituye un tema clave en la evolución de su enseñanza.

Si, durante el período que nos ocupa, la situación del profesorado, en general, está marcada por la precariedad, debemos decir que el profesorado de francés se lleva una de las peores partes. La categoría de profesor especial tiene varias consecuencias negativas: la falta de preparación -al no requerirse titulación-<sup>260</sup>, los sueldos todavía más bajos y la falta de representatividad en los Claustros escolares. No resulta en absoluto difícil imaginar que una situación así se traduzca, con demasiada frecuencia, en una enseñanza deficitaria del francés -así como de las demás lenguas extranjeras-. En realidad, a pesar de ser materia obligatoria en el currículo y aun siendo la lengua viva más favorecida por los sucesivos planes de estudios, el francés tiene una importancia escasa y goza de poco prestigio como materia de estudio.

La renovación metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras impulsada desde Alemania, Francia e Inglaterra tiene una repercusión más bien pobre y muy tardía en nuestro país. También es verdad que en Europa, en la década de los veinte, y dada la dificultad de superar los inconvenientes surgidos en la aplicación del método directo -el más extendido a raíz de la reforma- en los centros escolares, se adopta mayoritariamente el método mixto.<sup>261</sup> Ahora bien, la renovación metodológica iniciada en el último tercio del siglo XIX tiene consecuencias decisivas en la evolución de la enseñanza de las lenguas vivas. Se ve clara la necesidad de abandonar el método tradicional -una vez tomada conciencia de que los objetivos de aprendizaje de las lenguas vivas y los de las lenguas muertas difieren

---

<sup>260</sup> La especialidad de Filología Moderna comienza a cursarse, de un modo generalizado, en las universidades españolas en 1935, aunque su implantación queda interrumpida por la guerra civil. De hecho, hasta 1954 no se puede hablar de la implantación definitiva de las primeras cátedras de Filologías Modernas en las Universidades de Madrid y Salamanca.

<sup>261</sup> Cf. *supra* el apartado La enseñanza de las lenguas extranjeras. Situación en Europa. El Método Ecléctico o Mixto adopta procedimientos del Método Directo para unirlos a otros propios del Método Tradicional.

mucho entre sí - y de elevar el estatus de las lenguas vivas. En este nuevo enfoque existen tres aspectos metodológicos que parecen ser indiscutibles: la utilización de textos en lugar de frases aisladas, la adopción del método inductivo para la enseñanza de la gramática y la realización de ejercicios de pronunciación.

Situándonos en España, se observan algunas diferencias en la metodología adoptada para la enseñanza de las lenguas vivas según se trate de un tipo de centro escolar u otro. En el ámbito de la enseñanza privada llevada a cabo en los centros religiosos creemos que es necesario hacer una distinción entre los centros pertenecientes a Congregaciones de origen francés y los demás. En el primer caso, hemos analizado el modo de proceder de las Religiosas del Niño Jesús o *Damas Negras* y la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas -o de la Salle-. Existen claras coincidencias en ambos centros. Por ejemplo, el uso vehicular del francés en numerosos momentos de la vida escolar incluida, a veces, la explicación de otras asignaturas -inmersión lingüística-; el estímulo constante del uso oral de la lengua incluso entre los propios compañeros; la presencia de la cultura francesa que lo engloba todo, desde las oraciones, a los juegos, las canciones, las publicaciones escolares y la literatura. Por otra parte, en cuanto a los métodos de enseñanza, las Damas Negras utilizan el manual de Claude Augé, publicado en París que, a pesar de seguir un esquema sintético -partiendo de las definiciones gramaticales- contiene variedad de ejercicios prácticos en gran parte orales. A su vez, los Hermanos de la Doctrina Cristiana, que incluyen la enseñanza del francés en todas las secciones educativas del colegio, suelen utilizar en sus clases el manual de Alphonse Perrier<sup>262</sup>.

La metodología adoptada en las clases de francés de otros colegios religiosos, como los pertenecientes a los Escolapios y a los Jesuitas, no difiere demasiado de la que acabamos de describir, puesto que los manuales escogidos son parecidos. Evidentemente, es mucho menor la incidencia cultural francesa y el uso oral de la lengua en las actividades cotidianas del centro. No obstante, en ambos casos, las lenguas vivas -en especial el francés- están consideradas como una materia importante. El *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús persigue un término medio entre la falta de reglas del método intuitivo y las reglas solas, sin nada de práctica, del método tradicional, además de fomentar la participación activa de los alumnos en el aprendizaje. Recordemos que en los centros de los Jesuitas se organizan viajes de estudios a Francia y a otros países

---

<sup>262</sup> Cf. *supra* el apartado Metodología de la enseñanza del francés en los distintos centros escolares de Segunda Enseñanza (Escuela de la Colonia francesa de Barcelona).

Europeos. A su vez, los centros dirigidos por los Escolapios demuestran estar al día en las actividades de francés al poseer materiales modernos como son los *Tableaux Auxiliaires Delmas pour l'enseignement pratique des langues vivantes*, utilizados para llevar a la práctica la enseñanza de los idiomas bajo las directrices del método directo. También realizan actividades innovadoras al crear empresas simuladas, entre ellas empresas francesas e inglesas, llevando a la práctica ejercicios comerciales y de relación empleando las lenguas de cada país.

Situándonos en el ámbito de los centros privados laicos observamos que mayoritariamente éstos adoptan métodos mixtos o eclécticos. A excepción del método utilizado en el liceo Benavent<sup>263</sup> - que se sitúa entre los métodos gramaticales y prácticos, aunque presentando algunas novedades como la aplicación inmediata de las reglas-, Massé, Perrier y Couderc ofrecen métodos marcados por la contextualización en la presentación de los elementos léxicos y gramaticales, la introducción oral de los términos nuevos y el consiguiente trabajo de pronunciación, la *conversation sur l'image* - Perrier- y el enfoque inductivo de la gramática -especialmente en Couderc-.

Otros aires se respiran en los manuales utilizados en los centros estatales.<sup>264</sup> Los correspondientes al último tercio del siglo XIX siguen métodos descriptivos y sintéticos, es decir, enmarcados en el método gramatical, cuya clave es en todo momento la traducción. No obstante, entre los manuales que hemos analizado destacaremos el método de Soler y Arqués y el de Mariné por su tendencia algo más práctica. Entrado ya el siglo XX encontramos aún en nuestros centros oficiales, la permanencia de manuales regidos por el método gramatical, como es el caso de López Monís o el de Martín Criado. En el caso del manual de Porqueras y Carreras su autor adopta un enfoque comparativo entre el francés y el castellano, pero sigue sin librarse del esquema tradicional basado en la descripción gramatical y la traducción. Entre los manuales escritos por profesores de nuestro país tenemos las adaptaciones hechas en España de algunos métodos de autor como son el método de Ahn y el método de Ollendorf.<sup>265</sup> El

---

<sup>263</sup> Este manual está escrito en 1888 mientras que los de Perrier, Massé y Couderc se publicaron a principios del siglo XX.

<sup>264</sup> A pesar de haber analizado una muestra de manuales bastante reducida podemos decir que la mayoría de los que hemos consultado, publicados y utilizados en centros estatales durante este período histórico, presentan gran similitud con los aquí comentados. Como consecuencia, nos atrevemos a concluir que esos eran, en general, los planteamientos metodológicos seguidos.

<sup>265</sup> Es el caso de las adaptaciones del método de Ahn hechas por Atalo Castañs, Eugenio de Ochoa y Henry Mac-Veigh o del método de Ollendorf hechas por Eduardo Benot.

uso de estos manuales supone cierto cambio respecto al enfoque gramatical ya que se tienen en cuenta los fines comunicativos y sus autores se preocupan de aspectos prácticos como por ejemplo el de enseñar a hablar la lengua estudiada. Así pues, encontramos mayor abundancia de ejercicios prácticos y el texto adquiere mucho más peso, por lo que nos situamos en el marco de los métodos gramaticales y prácticos.

A pesar de que los planes de estudios de 1927 y 1934 suponen un notable avance puesto que, por primera vez, se incluyen orientaciones metodológicas en las instrucciones ministeriales españolas -recomendación de adoptar un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática o bien establecimiento del método directo en el primer curso- los profesores de los centros oficiales se mantienen, en general, aferrados a los esquemas tradicionales. Las orientaciones metodológicas del plan de 1934 son concisas y especifican las medidas a adoptar. No obstante, los medios y la infraestructura escolar sigue sin ofrecer las condiciones mínimas necesarias para la aplicación de nuevos métodos. Como consecuencia se deja en manos del profesorado una ardua tarea realmente difícil de emprender.

Por otra parte, son escasos los artículos de la Revista de Pedagogía -en su publicación entre los años 1922 y 1936- dedicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Destacaremos las palabras de José Mallart, profesor del Instituto de Educación Profesional de Madrid, dejando bien claro que no es suficiente con enfocar la enseñanza de las lenguas extranjeras con una finalidad instrumental, es decir, aprender el uso de una lengua, sino que, además, debe procurarse la costumbre de manejar la lengua estudiada. Si no se propician suficientes situaciones de uso a los alumnos, difícilmente éstos llegarán a generalizar lo aprendido y seguiremos atrapados por la compartimentación de conocimientos que tanto nos aleja la competencia comunicativa real. Por ello, durante la enseñanza de la nueva lengua, es necesario dedicar el tiempo suficiente a la utilización o manejo de la misma. En esta misma revista, Samuel Gili Gaya, profesor del Instituto-Escuela de Madrid, hace referencia a la llamada "crisis de las lenguas vivas" y opina que el fracaso del método directo fue el pretender imitar el proceso adquisitivo de la lengua materna, aunque, y en ello coincidimos plenamente con él, en su opinión, la crítica a los métodos y la excesiva incertidumbre de los profesores de lenguas vivas no deben confundirse con el valor que tienen las mismas.

### Capítulo III. Conclusiones

---

### III.2. Conclusiones del capítulo II

Desde 1876, año de su creación, la Institución Libre de Enseñanza se propone la renovación y modernización de la educación en este país, en un período histórico, el de la Restauración, en el que la enseñanza pública en España está totalmente estancada y es ajena a todo lo que acontece al otro lado de los Pirineos. Por su precocidad, puede considerarse un precedente en Europa del movimiento de renovación pedagógica. La ILE se preocupa por la enseñanza de las lenguas vivas, muy poco valorada en el sistema educativo español de ese momento. El francés, en primer lugar, pero también el inglés y el alemán constituyen el complemento perfecto para la formación integral y moderna pretendida por los promotores de la Institución. El propio Giner -al igual que Cossío- se ocupa de las clases de francés en la ILE. También Castillejo las promueve en su innovadora experiencia de la *Escuela Plurilingüe*.

La importante presencia del francés en el horario escolar, el uso de dicha lengua en otras materias como Historia o Geografía, la presencia de lectores nativos y la realización de ejercicios orales, entre otras cosas, demuestran el interés real por las lenguas modernas en el seno de la ILE. Desgraciadamente, se trata de un hecho aislado -paralelo a otras tentativas de instituciones también extraoficiales como el Instituto Asturiano de Gijón, los ateneos culturales de algunas ciudades o las instituciones extranjeras que abren sus centros principalmente en Madrid y Barcelona- y que llega sólo a una minoría, mientras la educación oficial española no tan sólo ignora la importancia de la enseñanza de las lenguas modernas sino que, además, permite que la mayor parte de la población sea analfabeta.

En lo que a los aspectos pedagógicos se refiere, en primer lugar hemos de decir que la Institución concibe la educación como una actividad formadora de hombres y no sólo como transmisora de conocimientos. El niño debe ser respetado en su conciencia y no expuesto a las luchas ideológicas de la sociedad. Así pues es necesaria la neutralidad religiosa, entendida como un estímulo del sentimiento religioso abierto a los grandes problemas de la humanidad. Por otra parte, la ILE adopta el método intuitivo -basado en la libre participación del niño y no en la coacción- y presta especial atención al desarrollo de la personalidad, al cuidado del cuerpo -punto de vista higienista-, al amor por el trabajo y al cultivo de la tolerancia como virtud ciudadana. Otro aspecto innovador es el de abogar por la coeducación, principio especialmente delicado para la

pedagogía de la época. Giner implanta la coeducación desde párvulos. De forma general el proceder de la ILE debe encuadrarse dentro del movimiento europeo que promueve la enseñanza activa.

En el seno de la Institución se consigue acuñar un *espíritu* basado en las buenas maneras, el sentido estético, el amor a la naturaleza, el espíritu de tolerancia, y el respeto a la ley. En cuanto al abaste de la influencia de la reforma pedagógica promovida por la Institución Libre de Enseñanza, constatamos que si bien es cierto que en un principio se trataba de una formación claramente elitista, a partir de 1881, y gracias a las buenas relaciones entre los institucionistas y el partido liberal de Sagasta, su influencia será cada vez mayor, dándose el paso de la reforma pedagógica a la reforma política –con el consiguiente alejamiento respecto a los principios iniciales de la Institución–, incluyendo, en la política, la educación como eje cardinal de reforma de la sociedad. En esta línea se llevan a cabo diversos congresos pedagógicos. El primero se celebra en Madrid, del 28 de mayo al 2 de junio de 1882, presidido por Alfonso XII, siendo ministro de Fomento José Albareda. En él los institucionistas manifiestan la aspiración gubernamental de modificar y mejorar la enseñanza pública. A través de dichos congresos, se difundirán notablemente las ideas y experiencias pedagógicas de la Institución. Tuñón de Lara en su libro *Historia y realidad del poder* nos hace reflexionar sobre el tipo de élites que influyen en el poder político español durante el primer tercio del siglo XX. Sin duda la ILE, en general, forma parte de la élite que él denomina de orientación: los grupos intelectuales que aspiran a influir o aconsejar a los grupos políticos.

A partir de 1907, con la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, se llega al momento de plenitud de la influencia institucionista en la esfera oficial. Los dos objetivos más importantes de la Junta son la formación del futuro profesorado y el fomento de la cultura española mediante el envío a Europa de los mejores universitarios. De la Junta surgen diversas instituciones; entre ellas El Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes y el Centro de Estudios Históricos.

Los trabajos realizados por los pensionados de la JAE referentes a la enseñanza de las lenguas modernas contribuyen a la tarea de impulsar su enseñanza. Sus reflexiones nos acercan a las necesidades metodológicas y constituyen un reflejo de la situación vivida en esos momentos en España. La mayoría de nuestros pensionados consideran que la enseñanza de las lenguas vivas no tiene en este país el carácter científico que goza en las principales ciudades europeas y que el profesorado posee una mala formación.

En lo que a metodología se refiere, y dada la finalidad comunicativa de su aprendizaje, son diversos los autores que insisten sobre el importante papel de la fonética en la enseñanza de las lenguas vivas. Se desestima el método tradicional, una vez comprobadas sus deficiencias para conseguir los objetivos de las lenguas modernas. Por último, se defiende el uso de un método mixto que llevará a los alumnos a hablar, escribir y traducir correctamente la lengua estudiada. De alguna manera los trabajos realizados por los pensionados ayudan a concienciar al profesorado y a las autoridades educativas acerca de las deficiencias y necesidades de la enseñanza de las lenguas modernas en España.

En esa misma línea actúan los artículos publicados en el BILE referentes a la enseñanza de idiomas. Michel Bréal, José de Caso, Américo Castro, Otto Jespersen, Rubén Landa y G. Stanley Hall nos proporcionan una interesante información que, si bien algo tardía, sirve para encender ciertas alarmas acerca de la situación que se vive en España. De sus artículos se extrae de nuevo la urgencia de mejorar dicha situación -en la que, según Américo Castro, el francés no es más que un "adorno"-, dándole un doble enfoque: por un lado el estudio científico de la lengua y, por otro, la utilidad práctica de la misma. Otros puntos abarcados hacen referencia a la metodología, coincidiéndose, en general, en replantear el papel de la traducción, desestimada por Bréal pero vista como necesaria por Landa en un segundo estadio de la formación, es decir, cuando los alumnos han asimilado la lengua como para pensar en ella. También se discute el valor del libro de texto. Según Jespersen, los libros de texto presentan la información de un modo desarticulado y suelen mostrar dispersión de ideas, aunque pueden resultar de utilidad sólo después de que el alumno haya llegado a la regla gramatical, sirviendo entonces para confirmar lo aprendido. Para Stanley Hall, el libro de texto esclaviza y es demasiado lógico. Mayoritariamente se coincide en la importancia de la educación del oído y en la presentación oral de la nueva lengua. Del mismo modo, se ve necesario adoptar un enfoque global -presentación contextualizada- y seguir un método intuitivo en el estudio del léxico y la gramática.

A su vez, el planteamiento de la enseñanza de las lenguas vivas en el Instituto-Escuela puede clasificarse de riguroso y eficaz. Por fin, se buscan los medios para evitar el carácter complementario y secundario que dicha enseñanza presenta en los centros oficiales. Por una parte se concede mayor presencia de las lenguas modernas en el horario de los alumnos y en los cursos que éstas abarcan, especialmente en el caso del francés; además, se enseña mayor número de lenguas -francés, inglés y alemán-; se contempla también la inclusión de dos idiomas en la formación del profesorado, incluso

obligando a los futuros profesores a realizar estancias en el extranjero; por último, se promueven intercambios y correspondencia con centros educativos de otros países. Queda claro que el estatus de las lenguas modernas acaba de ganar posiciones.

No obstante, en lo que a metodología se refiere, a pesar de darse un gran paso hacia la modernización, vemos como el propio objetivo de aprendizaje viene a limitar, en cierto modo, los avances. La adquisición de una lengua extranjera no se ve, en el marco de la ILE, como un fin en sí mismo sino como un medio para llegar a la comprensión de libros y documentos escritos en dicha lengua. En un segundo plano se recuerda que también es conveniente poder hablarla y escribirla. Tal planteamiento se traduce en la adopción de la siguiente metodología: el método directo se usa básicamente al principio del aprendizaje y no de un modo riguroso; el contenido gramatical no es considerado fundamental sino complementario y se supedita muchas veces a las dificultades o faltas cometidas por los alumnos en sus ejercicios de lectura; la traducción constituye un procedimiento de comprensión y de comprobación de las adquisiciones del alumno. Además, gracias a la adopción del método directo, se consigue un elevado nivel de comprensión y de conocimiento del sistema de la nueva lengua que permitirán al estudiante evitar llevar a cabo una traducción literal. Ese tipo de traducción, es decir, el que capta el verdadero significado de lo expresado en la otra lengua, es un objetivo pretendido por los profesores del Instituto-Escuela. De modo que, curiosamente, éstos se sirven del método directo para mejorar el nivel de traducción de sus alumnos. El objetivo de aprendizaje que hemos visto al principio -la lectura comprensiva en la lengua objeto- sigue marcando el proceder metodológico. Posiblemente deba considerarse un objetivo demasiado tímido y en cierta medida influido aún por el modelo tradicional. En realidad, progresivamente se va arrinconando la lengua oral, centrándose el estudio básicamente en la lectura. De alguna manera prevalece el esquema clásico: explicación-comprensión-memorización.

Un caso particular lo encontramos en la experiencia de Joan Nogués, profesor de francés del Institut-Escola de Barcelona, de quien hemos podido analizar el proceder metodológico detenidamente. Creemos que estamos ante un perfil de profesor de los que gustaban a Giner, o a Estalella. Un hombre dedicado a su labor, motivado por la vocación de enseñar, recto, organizado y con una buena preparación. A juzgar por el testimonio de sus antiguas alumnas, es de destacar la comunicación de Joan Nogués con sus discípulos. Para este profesor el principio del método activo no puede ser discutido. Nogués se encarga de estimular la curiosidad vital del

alumno a través de materiales didácticos sugerentes. La presentación contextualizada del léxico, integrado en un todo dramático; el estímulo de la expresión oral; la explotación didáctica de los cuentos; así como la corrección de los defectos de pronunciación de sus alumnos son algunas de las características de su método. Resulta evidente que el objetivo de Nogués es un poco más amplio respecto a lo dicho hasta ahora acerca del Instituto-Escuela, es decir, éste se propone, además de la lectura y comprensión, lograr que sus alumnos hablen y escriban correctamente en francés. La claridad de su método, marcado por la sencillez y la buena estructuración de los pasos a seguir, constituyen para nosotros un destacado ejemplo de buena labor pedagógica en la enseñanza de idiomas.

### Capítulo III. Conclusiones

---

### III.3. Conclusiones finales

El camino recorrido a lo largo de esta investigación nos ha llevado al momento de establecer las conclusiones finales. Creemos haber podido aportar nuevos datos -aunque sólo representen una pequeña parcela- a lo que ya se conoce sobre la enseñanza de las lenguas modernas en nuestro país. Nos sentiríamos orgullosos si, además, nuestra labor sirviera para abrir nuevas propuestas de investigación.

Con el objetivo de contextualizar el proceder de la Institución Libre de Enseñanza, nos hemos situado en los años que testimoniaron su existencia comprobando que el último tercio del siglo XIX y el primero del XX están netamente marcados por constantes enfrentamientos entre liberales y conservadores con una visión opuesta de la propia idea de España. La inestabilidad política que provocan los sucesivos cambios de gobierno tiene como consecuencia inmediata un avance-retroceso constante y una progresión deficitaria de la marcha general del país. La sociedad, a su vez, experimenta una transformación gracias a las nuevas ideas liberales procedentes de los distintos movimientos revolucionarios. Sin embargo, el modelo establecido por la Restauración, por otra parte, mantenido merced al imperio del caciquismo, limita constantemente las posibilidades reales de cambio y modernización.

En esas circunstancias, la enseñanza oficial presenta una gran precariedad, marcada por un índice de analfabetismo que resulta escandaloso. La situación económica del profesorado y la infraestructura de los locales destinados a la enseñanza son desastrosas. En definitiva, y a pesar del aumento de iniciativa por parte del Estado y el esfuerzo de mejora manifestada en algunos planes educativos, la mayoría de las veces las leyes no se aplican o bien los recursos necesarios para su aplicación no llegan a invertirse.

La enseñanza de las lenguas vivas en la esfera pública tiene una pobre incidencia hasta bien entrado el siglo XX -sin desestimar la mejora que supone la aprobación de la primera ley de instrucción pública española, la Ley General de Instrucción Pública de 1857, al contemplar, por primera vez en nuestro país, la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas vivas-. El profesorado de francés, con la categoría de *especial*, dispone de un estatus inferior al de la mayoría de profesores. Si a ello sumamos la inexistencia de la especialidad de Filologías Modernas en las facultades españolas y la falta de exigencia de titulación a los profesores de francés, vemos que se está lejos de ofrecer una calidad aceptable en la enseñanza de idiomas a

nivel oficial. No obstante, cabe destacar que su presencia en los estudios de Aplicación se mantiene mucho más constante que en el Bachillerato. Por otra parte, la progresiva inclusión de las ideas de la ILE en la política educativa del país repercutirá en una mejora de la situación de las lenguas modernas, consiguiendo su máximo reconocimiento durante la Segunda República.

Si nos centramos en la esfera de la enseñanza privada constatamos que en los centros religiosos, principalmente los fundados por congregaciones de origen francés -como por ejemplo las Religiosas del Niño Jesús o los Hermanos de la Doctrina Cristiana-, se concede mucha importancia a la enseñanza del francés. Ocurre algo parecido en los centros privados laicos, de modo especial en los que fueron creados con la idea de suplir la deficitaria enseñanza de idiomas que imperaba en la enseñanza oficial -como por ejemplo la Escuela Internacional de Idiomas o la Academia Políglota Mixta-. A su vez, hemos podido comprobar que en el resto de centros privados -tanto los religiosos como laicos- la enseñanza del francés está relativamente bien situada.

En cambio, la situación de la enseñanza de lenguas modernas en Europa goza de mejor salud que en España. Prueba de ello la encontramos en el movimiento de renovación metodológica iniciado en Alemania durante el último tercio del siglo XIX e impulsado también desde Francia e Inglaterra. El inicio de la expansión del movimiento de reforma lo marca la aparición de un panfleto escrito, en 1882, por Wilhem Viëtor con el título *Der Sprachunterricht muss umkehren* -La enseñanza de idiomas debe cambiar-. Como consecuencia de las nuevas ideas observamos lo siguiente: se produce una disociación entre los objetivos de las lenguas modernas y los de las lenguas clásicas; se concede una importancia primordial a la fonética como medio para abordar la enseñanza de la lengua oral; se desestima el enfoque gramatical y la traducción; se procura la participación activa del alumno, mediante un enfoque intuitivo del proceso de aprendizaje y se estudia la gramática de forma inductiva. Ese conjunto de ejes metodológicos, surgidos en los años ochenta, desemboca mayoritariamente en la adopción del denominado método directo que se convertirá en la alternativa más extendida. No obstante, si bien en países como Francia se contempla de forma oficial el uso del método directo, su aplicación estricta en las aulas presentará pronto serias dificultades.

¿Cómo repercuten los cambios surgidos de la reforma europea en España? En primer lugar, las nuevas corrientes llegan de forma débil y con un retraso considerable. Cuando en Europa se está debatiendo la eficacia del método directo, en nuestro país comienza a

plantearse su aplicación. Ahora bien, el estímulo que llega del otro lado de los Pirineos servirá para cuestionar el enfoque de la enseñanza de las lenguas vivas en España. Si hasta ese momento el método tradicional imperaba de forma unánime, a partir de entonces parece quedar establecido, como mínimo, un principio fundamental: la práctica debe preceder a la teoría. El objetivo final amplía sus miras y el conocimiento de la lengua escrita y la posibilidad de traducirla comparten camino con un nuevo objetivo: el uso de la lengua y su papel instrumental. Gracias a ello, surgen en nuestro país gran cantidad de ideas y propuestas metodológicas que, a pesar de ser muy diversas e incluso desconectadas, tienen el valor de favorecer el cambio en el sistema de enseñanza de las lenguas modernas. Los manuales ofrecen ahora mayores posibilidades, ampliando la tipología de ejercicios -en un intento de cumplir con la premisa: "la ejercitación es un modo de adquirir la lengua"-, frente a la exclusividad de la memorización. En realidad se trata de la aparición de numerosos métodos mixtos o eclécticos, a medio camino entre la tendencia formativo-cultural y la nueva tendencia instrumental-oral.

A raíz de los postulados de la reforma surgen también libros complementarios dedicados a mejorar el conocimiento de los aspectos fonéticos de la lengua. Se trata de Fonotecnias y Lexifonografías que contienen normas y claves de pronunciación además de ejercicios de lectura. No obstante, constatamos que el nuevo enfoque de la enseñanza de las lenguas modernas se encuentra muy lejos expandirse de forma general en nuestro país durante el momento histórico que nos ocupa. En la práctica totalidad de los centros estatales no se consigue desbancar el esquema tradicional basado exclusivamente en la descripción gramatical y la traducción. Las opiniones aparecidas en diversas publicaciones planteando la necesidad de adoptar nuevos enfoques llegan, paulatinamente, a reflejarse en algún plan de estudios, sin embargo, no parecen tener consecuencia alguna en la práctica. Estamos ante la denominada "crisis de las lenguas vivas" marcada por la indeterminación de los métodos a seguir, la falta de medios y la incertidumbre de los propios profesores. A todo ello viene a sumarse la falta de preparación de los profesores de idiomas y la precariedad de su situación laboral que empezará a presentar algunos cambios con la llegada de la Segunda República.

¿La experiencia educativa llevada a cabo por la ILE supone un paso significativo en la mejora de la situación de las lenguas vivas y en los avances metodológicos? Después del recorrido que hemos realizado a lo largo de esta investigación, pensamos que la respuesta es del todo afirmativa. Somos conscientes de las limitaciones que

envuelven la experiencia de la ILE; por ejemplo, según algunos analistas -como es el caso de Barreiro Rodríguez-, la ILE no superó nunca su elitismo por lo que las repercusiones de su obra quedarían notablemente limitadas. Pierre Vilar llega a afirmar que dicha experiencia supone un fenómeno aislado, artificial y extrasocial. Nosotros discrepamos, principalmente, de esta última opinión. Reconocer las limitaciones del alcance de los logros de la Institución no debe, a nuestro entender, conducirnos al extremo opuesto. No olvidemos que la ILE consiguió llegar a la esfera de la legislación educativa; promovió cambios que alcanzarían la enseñanza pública del país; se ocupó de la mejora de la formación del profesorado; y realizó, además, una considerable acción social -ejemplo de ello son las Misiones Pedagógicas o las Extensiones Universitarias, entre otras iniciativas parecidas-. Lo que realmente lleva a relegar la acción de la ILE a una obra restringida, obligándola finalmente a no salir del ámbito de unas minorías, no es otra cosa que la traumática paralización que sufriría, en 1936, todo lo que acababa de emprenderse de forma decidida unos años antes. Estamos convencidos de que dicha paralización impidió, para siempre, la posibilidad de expansión de una obra que tenía serias posibilidades de dar mucho más de sí. Lo que vino después fue una brutal represión y una condena injusta de todo lo relacionado con la Institución Libre de Enseñanza.

¿Cuáles fueron los logros de la Institución en el terreno de la enseñanza de las lenguas modernas? A nuestro entender, en primer lugar, los responsables de la ILE tomaron conciencia del nuevo papel que las lenguas modernas estaban ocupando en la sociedad y fueron consecuentes con ello al contemplarlas, de manera generosa, en sus programas educativos. En los centros de la ILE los alumnos recibían clases de francés prácticamente a diario y además se enseñaba el inglés. Posteriormente se incluyó también el alemán en el programa del Instituto-Escuela, siendo obligatoria la necesidad de cursar dos lenguas extranjeras como mínimo -para los alumnos que no hacían latín ni griego era obligatorio cursar tres lenguas extranjeras-. El francés, que se introducía ya en la sección preparatoria, estaba presente a lo largo de todos los cursos de Bachillerato. Además, se imponía a los futuros profesores que seguían el programa del Instituto-Escuela el aprendizaje de dos idiomas y la realización de una estancia en el extranjero. En segundo lugar, los aires renovadores procedentes de Europa incidieron, aunque de forma desigual, sobre la metodología adoptada para la enseñanza de idiomas en el marco de la ILE. En realidad, para los responsables de la Institución el fin principal era la adquisición de un nivel de comprensión escrita que permitiera acceder a libros científicos y

literarios en su lengua original. De forma secundaria se pedía a los alumnos que hicieran uso fácil, oral y escrito, de la nueva lengua.

Giner y Cossío, en sus clases de francés -ambos se ocuparon personalmente de la enseñanza del francés- realizaban ejercicios de pronunciación, utilizaban textos franceses para otras asignaturas como la Historia o la Geografía y, en ocasiones, pedían a sus alumnos que escribieran el *diario de clase* -relato de las incidencias del día- directamente en francés. No obstante, la traducción, el dictado, la gramática -principalmente la conjugación verbal- y la literatura eran ampliamente contemplados en los centros de la ILE. En definitiva, el objetivo oral quedaba relegado a un segundo plano. Los cambios introducidos por la adopción del método directo se desarrollaron más tarde con la creación del Instituto-Escuela. No obstante, su incidencia sólo se dejaba notar en los primeros niveles educativos. El método directo se concebía como medio para llegar a un conocimiento profundo de la lengua aprendida que permitiera una comprensión sin ambigüedades y, finalmente, posibilitara a los alumnos mejorar el nivel de sus traducciones. A pesar de esa finalidad dirigida a la traducción, el contenido gramatical no tenía un peso fundamental en el Instituto-Escuela, sino que era considerado un contenido complementario. En resumen, se trata de una situación insólita, situada a medio camino en la tarea de adquirir plenas competencias lingüística en una lengua determinada.

Claro está que lo que acabamos de definir son las líneas metodológicas generales de la ILE y del Instituto-Escuela. Por otro lado, nos hemos acercado a un caso particular, el de Joan Nogués Aragonés, cuya formación en la ILE y posterior posición como catedrático de francés en el Institut-Escola de Barcelona, hacen que sea doblemente interesante para nosotros. Para Joan Nogués el principio del método activo era indiscutible. En coherencia con dicha visión, hemos constatado que su método se ocupaba ante todo de despertar el interés de los alumnos y estimular su curiosidad vital. Para ello, Nogués llevaba a cabo la presentación de la lengua como un todo integrado. Partiendo de un hilo narrativo centraba la progresión de sus lecciones en la presentación de diversas situaciones, siempre próximas a la vida real del alumno. A partir de ellas, se accedía al léxico, se perfeccionaba la pronunciación, se estudiaban expresiones idiomáticas y se comentaban aspectos gramaticales y ortográficos. Estamos ante la explotación pedagógica de la narración. Para Nogués, las fábulas, los cuentos o las canciones suponían un recurso didáctico muy eficaz.

En sus clases se hacían muchas actividades de viva voz y se buscaba constantemente vencer la reticencia de los alumnos hacia la

expresión oral. La fonética adquiriría un papel importante y el profesor vigilaba, en sus alumnos, la buena pronunciación. En los primeros pasos Nogués presentaba la nueva lengua de forma oral, sirviéndose de ilustraciones -fotografías, grabados y, principalmente, dibujos- para la presentación del vocabulario. A medida que avanzaba el nivel, se servía de diversos tipos de ejercicios -imitación, repetición, lectura, dictado, reemplazo, sustitución y memorización- siguiendo siempre una secuenciación lógica y una gradación progresiva de la dificultad. En cuanto a los aspectos gramaticales, el trabajo de la conjugación verbal adquiriría un papel destacado. Para evitar la monotonía, se conjugaban frases cuyos atributos y complementos fueran palabras conocidas y cercanas al alumno. Finalmente, se llevaba a cabo la traducción -en los grupos avanzados, cada alumno debía realizar la traducción de una obra literaria a lo largo del curso-. Joan Nogués recomendaba que la elección de textos, en general, contemplase el contenido humano, cuidando así la formación moral del alumno. Nuestro profesor incluía a menudo ejercicios de recapitulación y revisión de lo aprendido. Por otro lado, se ocupaba siempre de integrar, en la presentación de nuevas situaciones, los conocimientos ya adquiridos, facilitando de ese modo el uso de los mismos y dando seguridad y posibilidades de expresión a sus alumnos.

Pensamos que en el proceder didáctico planteado por Joan Nogués queda claramente reflejada la influencia de las nuevas corrientes europeas en la enseñanza de lenguas modernas. Prueba de ello es la gran cantidad de libros procedentes de Europa -principalmente de Francia- que se hallan en su biblioteca personal. Además, la coherencia y claridad que presenta la elaboración de su método dan idea de la sólida preparación de este profesor. Vemos como los objetivos del Instituto-Escuela están presentes en los planteamientos de Nogués, pero también constatamos que los fines instrumentales y prácticos adquieren una gran importancia. Creemos que el eclecticismo de Nogués se encuentra próximo a lograr un equilibrio entre la concepción tradicional formativo-cultural de la enseñanza de las lenguas vivas y la nueva concepción instrumental-oral de la misma.

Además del ejemplo de Joan Nogués, no queremos terminar nuestras conclusiones sin recordar que tanto los trabajos realizados, acerca de la enseñanza de las lenguas vivas, por los pensionados de la JAE como los artículos publicados en el BILE con esa misma temática, si bien proporcionalmente constituyen una muestra algo escasa, contribuyen, con sus planteamientos y reflexiones, a dar un impulso renovador a la enseñanza de idiomas en este país. Por lo

que acabamos de ver, profesores como Joan Nogués toman buena nota de ello.

Uno de los reproches hechos a la Institución Libre de Enseñanza es su excesivo idealismo. Es verdad que medidas como por ejemplo la supresión de exámenes ocasionaba, a la larga, dificultades en la progresión posterior de sus alumnos cuando éstos se enfrentaban a estudios universitarios. Sin embargo, esa alta dotación de idealismo promovió importantes cambios y, permítase la expresión, desatascó muchos temas de una realidad educativa y social que llevaba largo tiempo enferma. He aquí uno de los méritos, irreprochables, de la obra que la Institución Libre de Enseñanza nos ha dejado.



## **IV**

### **Fuentes documentales**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M<sup>a</sup> Immaculada Rius Dalmau

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1939).

ISBN: 13-978-84-690-5033-0/DL:T.598-2007

## **Capítulo IV. Fuentes documentales**

IV.1. Fuentes primarias

IV.2. Fuentes secundarias

IV.3. Manuales de francés del último tercio del siglo XIX

IV.4. Manuales de francés del primer tercio del siglo XX

IV.5. Documentos de archivos

IV.6. Entrevistas



## IV.1. Fuentes primarias

Boletín de La Institución Libre de Enseñanza

Butlletí del Institut-Escola

Revista de Pedagogía, 15 volúmenes, de 1922 a 1936, Madrid.

Trabajos de los pensionados de la Junta Para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Apuntes personales de Joan Nogués Aragonés.

Apuntes y notas personales de Francisco Giner de los Ríos y de Manuel Bartolomé Cossío.

Correspondencia entre Américo Castro y José Castillejo.

Diversos cuadernos y boletines de calificaciones de los alumnos de las Escuelas Pías, del colegio de las Religiosas del Niño Jesús y del Institut-Escola de Barcelona.

## IV.2. Fuentes secundarias

ALFARO AMIEIRO, Margarita (1992): « Diffusion et influence de la langue et la culture françaises en Espagne entre 1880 et 1914 : panorama historique » in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>10, Saint-Cloud, SIHFLES, 1992 : 82-87.

ALFARO AMIEIRO, Margarita (1996): "La enseñanza del francés en España durante los siglos XVII y XVIII: el Colegio Imperial y el Real Seminario de Nobles" in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>18, Saint-Cloud, SIHFLES, 1996: 95-101.

ALGORA ALBA, Carlos (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-36). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.

AMICS DE L'INSTITU-ESCOLA (1992): *L'Institut-Escola, 1932-1939. Replega d'escrits en motiu del 60è aniversari de la creació de l'Institut-Escola*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

AVERY, Ilene *et alii* (1977): *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Editorial Tecnos.

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio (1989): *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Ediciós do Castro.

BESSE, Henri (1996): "Traduction interlinéaire enseignement des langues (chez Locke Du Marsais, Radonvilliers, Robertson, et quelques autres) " in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>18, Saint-Cloud, SIHFLES, 1996: 293-312.

BOUDES, Odette (1925): "Enseñanza de las leguas modernas" in *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid*, Madrid, Junta Para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

BRÉAL, Michel (1886): "Cómo se aprende las lenguas extranjeras", in *BILE* n<sup>o</sup> 221 y n<sup>o</sup> 222, X, (1886): 117-121 y 132-137.

BRUÑA CUEVAS, Manuel (2001): "L'enseignement du français mis au service du régime de Franco (1936-1940) " in *M-C Kok Escalle et F. Melka*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi: 303-323.

BUISSON, Ferdinand (1887): *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie.

CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Ediciones Rialp.

CALLE CARABIAS, Quintín (1989): *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*, Málaga, tesis doctoral.

CAPITÁN DÍAZ, Alonso (2002): *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza Editorial.

CAPITÁN DÍAZ, Alonso (1994): *Historia de la educación en España, II. Pedagogía contemporánea*, Madrid, editorial Dykinson.

CASO BLANCO, José de (1889): "La enseñanza del idioma", in BILE nº 309, XIII, (1889): 339-378.

CASTELLVÍ CALVO, Josefa María (1997): *Estudio de los métodos de lengua francesa en la primera mitad del siglo XIX como transmisores de una concepción educativa: implícitos didácticos, metodológicos y socioculturales*, Valencia, tesis doctoral.

CASTRO, Américo (1921): "La enseñanza de las lenguas modernas", in BILE nº 733, XLV, (1921): 119-121.

CLAREMONT de CASTILLEJO, Irene (1995): *Respaldada por el viento*, Madrid, Editorial Castalia.

COLEGIO DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESUS DE BARCELONA (1927): "El viaje de estudios por Francia", *Anuario XX*, Barcelona, 1927.

COSSÍO, Manuel Bartolomé (1897): *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional.

COSSÍO, Manuel Bartolomé (1915): *La enseñanza primaria en España* (Segunda edición renovada por Lorenzo Luzuriaga).

DOMÈNECH i DOMÈNECH, Salvador (1995): *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*, Barcelona, Pulicacions de l'Abadia de Montserrat.

DOMÈNECH i DOMÈNECH, Salvador (1998): *L'Institut-Escola de la Generalitat i el Dr.Estalella*, Barcelona, Publicacions de Abadía de Montserrat.

ESCOLA D'ESTIU (1983): *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facsímil dels programes i cròniques*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

ESTEBAN MATEO, León (1978): *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*, Valencia, Universidad de Valencia.

ESTEBAN MATEO, León y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (1984): *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia, Universidad de Valencia.

## Capítulo IV

---

FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup> Eugenia; SUSO LÓPEZ, Javier (1999): *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*, Granada, Método Ediciones.

FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup> Eugenia (1996): *La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en España: 1767-1936: objetivos, contenidos, procedimientos*, Granada, tesis doctoral.

FISCHER, Denise (1997) : « L'enseignement de la phonétique française aux Espagnols, présentée dans les grammaires des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>19, Saint-Cloud, SIHFLES, 1997 : 37-50.

FISCHER, Denise (1999): « Les idées pédagogiques de Soler y Arqués. Leur application dans la méthode analytique synthétique », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>23, Saint-Cloud, SIHFLES, 1999 : 329-345.

FISCHER, Denise (2001) : « Politique et réformes de l'enseignement dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle en Espagne. Le statut du français dans deux lycées de la province de Tarragone. », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup> 26, Saint-Cloud, SIHFLES, 2001: 86-104.

FISCHER, Denise; GARCÍA BASCUÑANA, Juan F.: y GÓMEZ, M<sup>a</sup> Trinidad (2004): *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*, Barcelona, PPU.

FLORENSA i PARÉS, Joan (1996): *L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

FRIJHOFF, Willem & REBOULLET, André (1998): *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, in *Le français dans le monde, n<sup>o</sup> spécial « Recherches et applications »*.

GABRIEL, Narciso de (1997): *La investigación histórico-educativa*, Barcelona, Editorial Ronsel.

GALÍ, Alexandre (1932): *Lliçons de llenguatge, (primer Grau, primera part)*, Barcelona, Editorial Pedagògica.

- GALÍ, Alexandre (1979): *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Obra Completa, Barcelona, Fundació Alexandre Galí.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan (1999) : « L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup> 23, Saint-Cloud, SIHFLES, 1999: 108-123.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan (2001) : « Politique linguistique et enseignement dans les langues étrangères en Espagne pendant le triennat libéral (1820-1823) : à propos de l'*Academia Cívica* de Barcelone », in M-C Kok Escalle et F. Melka, Amsterdam/Atlanta, Rodopi : 87-102.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan (1992) : « *Le Dictionnaire français-espagnol / espagnol-français* de Nemesio Fernández Cuesta et la rénovation de l'enseignement des langues étrangères en Espagne à la fin du XIXe siècle, in A. Giraud (ed.), *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues : 1880-1914* (=Bulletin CILA 56, Neuchâtel), : 117-124.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan; LÉPINETTE, Brigitte ; ROIG, Carmen (1996) : *L' « universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique*, in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>18, Saint-Cloud, SIHFLES, 1996.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (190?): *Pedagogía universitaria*, Barcelona, Sucesores de Manuel Soler-Editores.
- GÓMEZ MOLLEDA, M<sup>a</sup> Dolores (1966): *Los reformadores de la enseñanza contemporánea*, Madrid, Escuela de Historia Moderna.
- GRANS TEMES L'AVENÇ, Primer número, *L'Institut-Escola: 1932-1939, un fructífer assaig per al Segon Ensenyament*, Barcelona, L'Avenç SA.
- GUASCH, Antonio (1916): Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona, "La enseñanza de las lenguas modernas", Apertura del curso académico 1916-1917 in *AnuarioVIII*, Barcelona, Imprenta de Eugenio Subirana.

## Capítulo IV

---

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1985): *II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, (Breviarios de Educación), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica).

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1989): *III De la Restauración a la Segunda República*, (Breviarios de Educación), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica).

INSTITUT JAUME BALMES (1995): *Cent cinquante anys d'història (1845-1995)*, Barcelona, Editorial Alta Fulla.

INSTITUT-ESCOLA (1992): *Institut-Escola, 1932-1939. Replega d'escrits amb motiu del 60è aniversari de la creació de l'Institut-Escola*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

JESPERSEN, Otto (1925) y (1926): "La enseñanza de las lenguas extranjeras" in BILE nº 788 y nº 789, XLIX, (1925): 321-326, 358-370 y nº 790, L (1926): 5-9.

JIMÉNEZ-LANDI, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Editorial Complutense.

JUAN OLIVA, Esther (2002): *La traducción en los manuales de francés publicados en España durante el siglo XIX*, Madrid, tesis doctoral.

JULIÁ, Santos (2004): *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus.

JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS e INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. (Organización, Métodos y Resultados)*. Madrid.

LANDA, Rubén (1926): "La enseñanza de las lenguas vivas" in BILE nº 791, L, (1926): 35-46.

LÉPINETTE, Brigitte (2000) : *L'enseignement du français en Espagne au XVIIIe siècle dans ses grammaires*, Münster, Nodus Publikationen.

LÉPINETTE, Brigitte (2001): "Contexte administratif et scientifique d'une grammaire pour l'enseignement du français en Espagne

(1907)" in M-C Kok Escalle et F. Melka, Amsterdam/Atlanta, Rodopi : 265-283.

LLORENS, Vicente (1975): *Memorias de una emigración: Santo Domingo, 1939-1945*, Barcelona, Ariel.

MALMBERG, Bertil (1991): *Histoire de la linguistique de Sumer a Saussure*, Paris, Presses Universitaires de France DL.

MARTÍNEZ OTAZO, Emiliano (1924): *Giner de los Ríos. Rasgos y hechos de una vida ejemplar*, Barcelona, Imprenta de Bayer Hermanos y Compañía.

MEDINA, Encarnación (1999) : « Le profil francisant de Ricardo Rubio et ses répercussions à l'intérieur de l'Institution Libre d'Enseignement », », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°23, Saint-Cloud, SIHFLES, 1999: 108-123.

MINERVA, Nadia (1996) : *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*. Bologna, CLUEB.

MINERVA, Nadia & PELLANDRA, Carla (a cura di) (1997): *Ensegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, CLUEB.

MORALES GIL, Francisco José (2003): *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*, Universidad de Huelva, tesis doctoral.

MOUNIN, Georges (1983): *Historia de la lingüística*, Desde los orígenes al siglo XX, Versión española de Felisa Marcos, Madrid, Gredos.

MOUNIN, Georges (1992): *La lingüística del siglo XX*, Versión española de Segundo Álvarez Pérez, Madrid, Gredos.

NAVARRO, Ramón (1998): *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Poble de Segur, Textos Universitaris "Sant Jordi".

NOGUÉS ARAGONÉS, Joan (1933): "El francès a l'Institut-Escola", in *Butlletí de L'Institut-Escola*, n° 13, Barcelona, maig 1933: 4-6

## Capítulo IV

---

NOGUÉS ARAGONÉS, Joan (1959): "Renovación del libro de texto", in *Publicaciones de la revista de Enseñanza Media*, nº 261, *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, Colección Guías Didácticas, 1959: 73-78.

OTERO URTAZA, Eugenio (1994): *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

PALACIOS BAÑUELOS, Luis (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PALACIOS, Luis (1979): *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Narcea SA de Ediciones.

PERSPECTIVA ESCOLAR (1982): *El cinquantenari de l'Institut-Escola de la Generalitat (1932-1939)*, nº 63, Barcelona, Publicacions Rosa Sensat, Març 1982.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Editorial Labor.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991): *Política y administración educativas*, Madrid, UNED.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1996): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Universidad de Barcelona.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2004): *Política y educación en la España contemporánea*, Madrid, UNED.

PUREN, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLÉ International.

PUREN, Christian (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*, (collection credif essais), Saint-Cloud, Didier.

RAKLEY, R (1995) : *Profils d'enseignants, d'étudiants et d'institutions d'enseignement de langues vivantes de 1850 a 1950*, in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, nº15, Saint-Cloud, SIHFLES, 1995.

- REINFRIED, Marcus (1993) : « Et l'image vint. Le mouvement réformiste en Allemagne et l'enseignement par l'aspect » in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>11, Saint-Cloud, SIHFLES, 1993: 3-13.
- REINFRIED, Marcus (1997) : « La phonétique et le mouvement réformiste dans l'enseignement du français en Allemagne 1878-1910 » in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>19, Saint-Cloud, SIHFLES, 1997 : 184-197.
- REINFRIED, Marcus (1999) : « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques. » in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>23, Saint-Cloud, SIHFLES, 1999 : 204-226.
- RICHARDS, Jack C y LOCKHART, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (traducción de Juan Jesús Zaro), Madrid, Cambridge University Press, colección Cambridge didáctica de las lenguas.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2001): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (traducción de J M Castrillo), Madrid, Cambridge University Press, colección Cambridge didáctica de las lenguas.
- ROIG, Carmen (1989): "Un jardin orné d'acérinées variégates au lycée San Isidro de Madrid", in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>4, Saint-Cloud, SIHFLES, 1989: 29-32.
- ROIG, Carmen (1990) : « Le français dans les programmes officiels en Espagne : 1934-1938 », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>6, Saint-Cloud, SIHFLES, 1990 : 212-234.
- ROIG, Carmen (1997) : « L'enseignement du FLE au sein de l'Institución Libre de Enseñanza dans le premier tiers du XXe siècle », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup>20, Saint-Cloud, SIHFLES, 1997 : 141-157.
- ROIG, Carmen (1999) : « Le débat méthodologique sur l'enseignement des langues étrangères dans les pages du *Boletín* de l'Institución Libre de Enseñanza (BILE) », in

## Capítulo IV

---

*Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, nº23, Saint-Cloud, SIHFLES, 1999 : 227-247.

RUIZ BERRIO, Julio (1996): *La educación en España. Textos y Documentos*, Madrid, Editorial Actas.

SAMA, Joaquín (1882): "Enseñanza de la lengua española", in BILE nº 129, VI, (1882): 144-145.

SÁNCHEZ, Aquilino (1982): *La enseñanza de Idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora, S A.

SÁNCHEZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.

STANLEY HALL, G. (1928): "Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas" in BILE nº 823, LII, (1928): 322-328.

SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo (1956): *La enseñanza del francés en España (comentario a una bibliografía establecida hasta 1850)*, Madrid Universidad Complutense, tesis doctoral inédita.

TUÑÓN DE LARA, Manuel (1975): *Historia y realidad del poder*, (El poder y las "élites" en el primer tercio de la España del siglo XX), Madrid, editorial cuadernos para el diálogo, SA Edicusa.

TUÑÓN DE LARA, Manuel (1976): *La II República*, Madrid, Siglo XXI editores.

TUÑÓN DE LARA, Manuel (1978): *La España del siglo XIX*, Barcelona, Editorial Laia.

TUÑÓN DE LARA, Manuel (1981): *La España del siglo XX*, Barcelona, Editorial Laia.

TURIN, Ivonne (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar.

VIVERO GARCÍA, María Dolores (1992): « L'enseignement des langues étrangères en Espagne entre 1880 et 1914, les mouvements d'innovation et d'ouverture sur l'étranger dans cette période », in *Documents pour l'histoire du français langue*

*étrangère ou seconde*, nº10, Saint-Cloud, SIHFLES, 1992 : 88-96.

ZULUETA, Carmen de (1984): *Misioneras, feministas, educadoras*, Historia del Instituto Internacional, Madrid, Editorial Castalia.

ZULUETA, Carmen de (1996): *Luis de Zulueta. Artículos (1904-1964)*, Alicante, Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert".

#### **IV.3. Manuales de francés del último tercio del siglo XIX estudiados o citados\***

ARAUJO GÓMEZ, Fernando (1891): *Gramática razonada histórico crítica de la lengua francesa*, Toledo, Imprenta y Librería de Rafael G. Menor.

BENAVENT, Enrique (1876): *El idioma francés puesto al alcance de los Españoles...*, Madrid, Imprenta de los Hijos de Vázquez.

BENOT, Eduardo (1877): *Ollendorf reformado. Gramática francesa y método para aprenderla*, 7<sup>a</sup> edición, Madrid, Establecimiento tipográfico de J. Moraleda.

BORDAS, Luis (1876): *Gramática práctica*, Barcelona, Niubó, Luis editores.

CASTILLA, José María (1894): *Gramática francesa. Primer curso. Fonética y morfología de cada una de las partes de la oración*, Madrid, Tipografía de A.Marzo.

GALICIA AYALA, Juan (1898): *Le Gaulois. Método completo para la enseñanza de la lengua francesa*, Mahon, Establecimiento tipográfico de B. Fàbregues.I G.

GASPAR DEL CAMPO, Antonio (1886): *Arte teórico práctico para aprender la lengua francesa*, Valencia, Imprenta R. Ortega.

---

\* Para una relación exhaustiva de manuales de francés de esta época ver Fischer , García-Bascuñana, Gómez, *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*, 2004.

## Capítulo IV

---

DUBLÉ, Ignacio (1896): *Gramática de la lengua francesa, segundo curso (sintaxis y ortografía)*, Barcelona, Establecimiento tipográfico de Jaime Jesús.

MAC-VEIGH, Henry (1883): *Método de Ahn. Primer curso de francés, arreglado al castellano*. Madrid, Carlos Bailly Bailliere.

MARINÉ y OLIVER, Alejandro (1889): *Gramática de la lengua francesa para uso de los Institutos y Colegios de España*, Tarragona, Establecimiento tipográfico de Adolfo Alegret.

MENDIZÁBAL, Joaquín (1860): *Gramática de la lengua francesa según el método de M. Robertson*, Zaragoza, Tipografías Zacarías.

MOLFINO, Santiago Carlos (1861): *Compendio de la gramática francesa para uso de los españoles*, Málaga, Librería de José García Taboadela.

OCHOA, Eugenio de (1899): *Método de Ahn. Primer curso de francés arreglado al castellano por el profesor H. Mac-Veigh, revisado y aumentado con un Compendio de Gramática Francesa por D. Eugenio de Ochoa*, Madrid, Baillo-Baillière.

SALES Y ESTEBAN, Justo (1889): *Curso práctico de francés: trozos escogidos de los clásicos franceses en prosa y verso. Diálogos familiares, proverbios e idiotismos*, Madrid, Imprenta de J. Cruzado.

SOLER Y ARQUÉS, Carlos (1887): *Método analítico sintético. Lecciones de lengua francesa divididas en dos cursos bajo un plan pedagógico agradable y completo*, Madrid, Tipografía Manuel G. Hernández. IMF.

### **IV.4. Manuales de francés del primer tercio del siglo XX estudiados o citados\***

AUGÉ, Claude (1927) : *Grammaire enfantine : cours préparatoire*, Paris, Larousse

---

\* Remitimos, como en el apartado anterior, a Fischer , García-Bascuñana, Gómez, *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*, 2004.

- AUGÉ, Claude (192 ?) : *Grammaire: cours élémentaire, livre de l'élève*. Paris, Librairie Larousse.
- BERLITZ (1930): *Grammaire pratique de la langue française, Volume I, Les Verbes appris par la conversation*, 28 tirage, London, Paris, Buenos Aires, Berlin, New York, Siegfried Cronbach.
- BRUÑO, G.M. (192?): *Método intuitivo de lengua francesa hablada: curso elemental*, Madrid, La Instrucción Popular.
- CAMERLYNCK & CAMERLYNCK (1935): *France: 1re année de français*, Paris, Henri Didier.
- CARRERAS ROURE, Juan de Dios (1911): *Lexifonografía francesa o estudio fundamental del idioma francés*, Reus, Tipografía Sanjuán Hermanos.
- CASTAÑS, Ataló (1909): *Método de Ahn: primer curso de francés, seguido de un compendio de gramática francesa*, Madrid, Casa Editorial Bailly-Baillièrè.
- COUDERC, Louis (1919) : *El francés al alcance de todos, Método práctico para hablar y escribir correctamente y rápidamente el Idioma francés*, Barcelona, Gráficas Lux.
- LACOME GENDRY ARQUIAGA, Carlos (1901): *Fonotecnia francesa o verdadera clave de la pronunciación francesa inmejorable para rectificar las articulaciones viciosas con ejercicios de lectura y traducción acompañadas de su correspondiente vocabulario*, Madrid, Librería de Fernando Fé, y Valladolid, Librería de Andrés Martín.
- LÓPEZ MONÍS, Fernando (1919): *Gramática francesa, segundo curso*, Madrid, Editorial Sucesores de Rivadeneyra.
- MASSÉ, Raoul (1908): *Méthode de français*, Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Ramón Pujol.
- PERRIER, Alphonse (1912): *Lengua francesa. Obra dividida en Curso elemental y curso superior*, Barcelona, el autor.
- PORQUERAS y CARRERAS, José (1902): *Gramática francesa teórico-práctica acomodada a la enseñanza de las lenguas en los*

*Institutos y Escuelas de Comercio, según las disposiciones vigentes*, Lérida, Imprenta Mariana.

REYES, Rafael (1924): *Gramática sucinta de lengua francesa*, Madrid, Tipografía artística.

SECO Y MARCOS, Tarsicio (1933): *Método de lengua francesa*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

#### **IV.5. Documentos de archivos**

##### SANT CUGAT DEL VALLÈS

###### Arxiu Nacional de Catalunya

Fondo nº 57, Institut-Escola, cajas 7, 8, 9, 41, 44.

Fondo nº 253, Alexandre Galí, legajos 02.2.007, 02.02.057, 02.02.338.

Fondo Bibliográfico, Monografías, "Règim de l'Institut-Escola" Generalitat de Catalunya, Barcelona, Tipografia Occitània, 1932.

Fondo Bibliográfico, Monografías, Institut-Escola "Quadern ofert per l'Institut-Escola als membres del VIIè Congrés de la Nova Educació".

Publicaciones Periódicas, "Escola", Alumnos de l'Institut-Escola, Barcelona, nº 1-4, 1936.

Publicaciones Periódicas, "Butlletí de l'Institut-Escola" nº 1-8 (1932), nº 9-15 (1933), nº 16-18 (1934), nº 19-20 (1935); nº 21 (exemplars en català, anglès i francès).

Publicaciones Periódicas, "Butlletí dels Mestres" nº 161-162 (1937), nº 172 (1938).

##### BARCELONA

###### Arxiu Provincial de l'Escola Pia de Catalunya (APEPC)

Diversos cuadernos y boletines de calificaciones de los alumnos: Antoni Sabater (1917-18, 1919-20), Marcos Sabater Salvat (1913-14), Antón Petit (1917), Jaime Sabater (1916-17), Jesús Segura (1919-20, 1921-22).

Programa Uniforme para las Escuelas Pías, Años 20.

Diversos manuales de francés (ver apartado 5: manuales).

##### MADRID

###### Real Academia de la Historia

Fondo Giner, apuntes y notas del propio Giner, correspondencia, programas de cursos, actas de la junta facultativa de la ILE y diarios de clase de diversos alumnos, redactados entre los años 1878 y 1914. Legajos: 21-524, 21-525, 22-530, 22-534, 22-535, 23-549, 24-555, 24-567, 25-572, 32- 655, 33-662 y 36-703.

Fondo Cossío, correspondencia, apuntes y notas personales. Legajos: 48-978, 48-979, 56-1098 y 56-1103

#### Centro de documentación de la Residencia de Estudiantes

Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE)

Volumen II, Estudios sobre la ciencia. Documentos: A-84,B-2,C-192,C-197,D-37,D-55,F-11,G-20,G-21,G-22,G-25,G-46,G-85,M-52,M-76,N-32,N-34,R-15,S-5,S-6,S-61,S-75,S-104,V-27,W-1

Expediente de Américo Castro Quesada. Junta para la Ampliación de Estudios 1907-1934: correspondencia cruzada de José Castillejo referente a la inspección de la enseñanza de lenguas vivas en el Instituto-Escuela, 1934, Residencia de Estudiantes).

Documento JAE 280790340/JAE/34/428

#### ALCALÁ DE HENARES

#### Archivo General de la Administración del Estado (AGA) y Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia

Expedientes personales de los profesores: José de Caso Blanco (caja 32/8061), Enrique Canito Barrera (caja 18464), Carlos Soler y Arqués (caja 32/8350), Esteban Justo Sales (32/8509), Jacinto Mongelos Jiménez (caja 32/8353), Juan Galicia Ayala (caja 32/8165) y Concurso a Cátedra de Antonio Machado (caja 32/7795).

### **IV.6 Entrevistas personales**

Sra. Concepció Rubiés, antigua alumna del *Institut-Escola*.

Sra. Conxita Sugranyes, antigua alumna del *Institut-Escola*.

Sra. Rosa Ventosa, antigua alumna del *Institut-Escola*.

Madre Assumpció Brandoly, antigua alumna y profesora del colegio de las Religiosas del Niño Jesús (*Damas Negras*).

Sra. María Rosa Nogués, hija de Joan Nogués, antigua profesora del instituto Ausias March.

## Capítulo IV

---

Sra. Anna Rosa Monegal, antigua alumna de la escuela *Blanquerna* de Barcelona.

Sra. Maria Vinyeta Dagà, antigua alumna del Grupo Escolar *Ramon Llull* y del *Institut-Escola*.

Hermano Joan Florensa i Parés, responsable del archivo de las Escuelas Pías en Cataluña.

Hermano Santiago Temprado, responsable del archivo del colegio Nuestra Señora de la Bonanova. (La Salle).

## **V**

### **Anexos**



## **Capítulo V. Anexos**

V.1. Cronología

V.2. Índice onomástico

V.3. Índice de documentos



## V.1. Cronología

### Acontecimientos políticos

- 1868: Triunfo de *la Gloriosa*.
- 1869: Nueva Constitución.
- 1870: Comienza a publicarse "La Solidaridad" periódico de la Internacional editado en Madrid.
- 1870: Amadeo I es proclamado Rey de España.
- 1872: Comienza la tercera guerra carlista.
- 1873: Abdicación del Rey y proclamación de la Primera República de España.
- 1874: Restauración de la Monarquía en la figura de Alfonso XII.
- 1876: Nueva Constitución, en vigor hasta 1923.
- 1876: Final de la tercera guerra carlista.
- 1885-1902: Regencia de María Cristina, madre de Alfonso XIII.
- 1888: Inauguración de la primera Exposición Universal de Barcelona.
- 1897: Asesinato de Cánovas del Castillo.
- 1898: Guerra con Estados Unidos. Pérdida de las Colonias.
- 1902-1931: Reinado de Alfonso XIII.
- 1902: Huelga general revolucionaria en Barcelona.
- 1909: Huelga revolucionaria en Cataluña contra la guerra del Rif. La Semana Trágica.
- 1909: Fusilamiento de Francesc Ferrer i Guardia en Montjuich.
- 1912: El Congreso de los Diputados aprueba la ley de Mancomunidades de las Diputaciones Provinciales.
- 1923-1930: Dictadura de Primo de Rivera.
- 1931: Proclamación de la Segunda República. Nueva Constitución.
- 1936: Triunfo del Frente Popular en las elecciones y comienzo de la Guerra Civil.
- 1939: Triunfo del Alzamiento militar de Francisco Franco.

### Educación

- 1845: Plan General de estudios. (Plan Pidal).
- 1857: Ley General de Instrucción Pública (Ley Moyano).
- 1864: Inicio de la primera cuestión universitaria
- 1868: Período revolucionario. Libertad de enseñanza y pasos hacia la descentralización.
- 1874: El Estado recupera el control de todos los centros docentes y regulariza la libertad de enseñanza.
- 1875: Profesores universitarios son expulsados de sus cátedras. Segunda cuestión universitaria.
- 1876: Huelgas y malestar en la educación. Son suprimidas algunas cátedras.

- 1876: Fundación de la Institución Libre de Enseñanza.
- 1881: Los profesores expulsados pueden volver a sus cátedras.
- 1882: Creación del Museo Pedagógico Nacional.
- 1882: Celebración del primer Congreso Pedagógico Nacional.
- 1886: Celebración Congreso Pedagógico Regional de Valencia.
- 1886: Fundación de la Asociación Fonética Internacional
- 1887: Celebración Congreso Pedagógico Regional de Pontevedra.
- 1888: Celebración Congreso Pedagógico Regional de Barcelona.
- 1889: Celebración del Congreso Católico Nacional de Madrid.
- 1890: Celebración del Congreso Católico Nacional de Zaragoza.
- 1892: Celebración Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano.
- 1892: Celebración del Congreso Católico Nacional de Sevilla.
- 1894: Celebración del Congreso Católico Nacional de Tarragona.
- 1900: Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- 1901: Ley de Romanones otorgando a los maestros la categoría de funcionarios del Estado.
- 1902: Celebración del Congreso Pedagógico Nacional de Primera Enseñanza de Barcelona.
- 1902: Celebración del Congreso Católico Nacional de Santiago.
- 1907: Creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- 1909: Creación de la Escuela Superior del Magisterio.
- 1910: Creación de la Residencia de Estudiantes.
- 1910: Fundación del Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer.
- 1911: Creación de la Escuela Central de Lenguas de Madrid.
- 1911: Creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria.
- 1913: Creación del *Consell de Pedagogia* por parte de la Diputación de Barcelona.
- 1914: Creación de la *Mancomunitat* de Cataluña.
- 1915: Muerte de Francisco Giner de los Ríos y creación de la fundación que lleva su nombre.
- 1915: Creación de la Residencia de Señoritas en Madrid.
- 1918: El ministro Santiago Alba confía a la Junta para la Ampliación de Estudios la organización del Instituto-Escuela.
- 1932: La Escuela Superior del Magisterio se transforma en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.
- 1933: El Gobierno de la República promulga la ley relativa a Confesiones y Congregaciones religiosas.
- 1934: Aprobación del Plan de Estudios que establece oficialmente en España el empleo del Método Directo durante el primer curso de Bachillerato.

## V.2. Índice onomástico

- Ahn, Hans Franz, 40, 41, 42, 43, 120, 164, 220, 254, 285, 286, 287
- Alba, Santiago, 67, 193, 296
- Albareda, José Luis, 143, 258
- Alcalá Zamora, Niceto, 76, 201
- Alfaro, Margarita, 12, 78, 79, 83, 105
- Alfonso XII, 20, 21, 22, 23, 24, 89, 258, 295
- Alfonso XIII, 20, 23, 24, 89, 295
- Alonso, Amado, 182
- Altamira, Rafael, 62
- Angulo, Diego, 182
- Arenal, Concepción, 86
- Augé, Claude, 99, 253
- Azcárate, Gumersindo, 87, 140, 155
- Bally, Charles, 189
- Bardina, Joan, 85
- Barré, Nicolás, 77
- Basedow, Bernhard, 34
- Becerra, Manuel, 140
- Benavent, Enrique, 45, 106, 107, 108, 130, 254, 301
- Benot, Eduardo, 42, 149, 254
- Berlitz, Maximilian, 37, 44, 45, 178, 301
- Boudes, Odette, 214, 216, 217, 218, 219
- Brandoly Montanyès, Assumpció, 98, 99, 289
- Bréal, Michel, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 259
- Brown, Reginald F., 152
- Bruña Cuevas, Manuel, 12
- Buñuel, Luis, 183
- Calasanz, José de, 79
- Calderón, Laureano, 140, 155
- Calle Carabias, Quintín, 11, 58, 65, 68, 69, 71, 194
- Cambon, Paul, 83
- Canalejas, José, 62
- Cánovas del Castillo, Antonio, 21, 22, 23, 28, 295
- Caso, José de, 161, 168, 169, 259, 289
- Castañs, Atalo, 40, 41, 254
- Castellví Calvo, Josefa M<sup>a</sup>, 11, 60
- Castilla, José María, 123, 126
- Castillejo Duarte, José, IV, 9, 21, 87, 137, 141, 143, 153, 157, 158, 159, 160, 181, 182, 195, 207, 211, 257, 275, 282, 289, 302
- Castro, Américo, 67, 158, 169, 170, 195, 259, 275, 289
- Castro, Fernando de, 86, 151
- Champagnat, Marcelino, 77
- Chantreau, Pedro Nicolás, 36, 45
- Claremont, Irene, 158
- Colin, Armand, 83, 224, 225
- Comenio, Juan Amos, 34, 148
- Cossío, Manuel Bartolomé, IV, 9, 21, 63, 86, 87, 137, 141, 143, 147, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 211, 212, 257, 267, 275, 282, 288
- Costa, Joaquín, 23, 24, 28, 31, 161
- Couderc, Louis, 116, 254, 301
- Cuadra Orrite, Julián, 185, 192
- Curiel, Luis, 190, 191, 192
- Daga, Maria Vinyeta, 207, 208
- Dalí, Salvador, 183
- Díaz de Mendoza, Fernando, 188, 192
- Díez de Oñate, María, 191, 192
- Doménech, Salvador, 94, 203, 204, 207, 302
- Domingo Sanjuán, Marcelino, 68
- Dublé, Ignacio, 100
- Esquerra i Civillés, Ramon, 207

## Capítulo V. Anexos

---

- Estalella i Graells, Josep, 202,  
203, 204, 205, 206, 207,  
223, 260, 277, 301
- Felipe IV, 78
- Felipe V, 56, 79
- Fernández Fraile, M<sup>a</sup> Eugenia,  
8, 11, 12, 38, 45, 48, 51, 56,  
74, 82, 186, 192, 214, 235,  
236, 279
- Fernández González, Pedro,  
186, 192
- Fernando VII, 20, 21, 22, 45,  
46, 55, 57, 86, 129, 151,  
153, 188, 192, 285, 287
- Ferrer i Guardia, Francesc, 89,  
90, 205, 295
- Figuerola, Laureano, 140
- Fischer, Denise, 12, 36, 45,  
100, 120, 285, 286
- Florensa I Parés, Joan, VI, 103,  
290
- Flos i Calcat, Francesc, 88
- Foncin, Pierre, 83
- Franco, Francisco, 20, 276, 295
- Froebel, Friedrich, 148
- Galí, Alexandre, 32, 62, 64, 73,  
75, 79, 84, 85, 88, 95, 116,  
278, 288
- Galmace, Antonio de, 36
- Gamazo, Germán, 140
- García Bascuñana, Juan  
Francisco, IV, 12, 45
- García Bellido, Esteban, 185,  
192
- García Labiano, Juan A., 140
- García Lomas, Eugenio, 191,  
192
- García Lorca, Federico, 183
- García-Dorado, María Luisa,  
189, 192
- Gili Gaya, Samuel, 133, 134,  
255
- Gimeno Cabañas, Amalio, 181
- Giner de los Ríos, Francisco, IV,  
9, 21, 94, 137, 140, 143,  
146, 148, 153, 161, 209,  
275, 296, 301, 306
- Giner de los Ríos,  
Hermenegildo, 86, 94
- Goicoechea, Félix de, 124
- Gómez Molleda, M<sup>a</sup> Dolores,  
11, 20, 30, 45, 62, 100, 144,  
145, 146, 150, 154, 285, 286
- González de Linares, Augusto,  
140
- Gordon Gulick, Alice, 86, 142
- Gouin, François, 36, 39, 177,  
186
- Grammont, Maurice, 191
- Guasch, Antonio, 104, 105,  
106, 301
- Guerrero de Torres, J, 32
- Isabel II, 21, 22
- Jespersen, Otto, 170, 171, 172,  
173, 259
- Jiménez Fraud, Alberto, 159,  
182
- Jiménez, Juan Ramón, 161, 183
- Jiménez-Landi, Antonio, 161
- Jovellanos, Gaspar Melchor de,  
58, 115
- Juan Oliva, Esther, 11, 12, 45
- Juliá, Santos, VIII, 22, 24, 29,  
30, 31, 149
- Krause, Karl Christian Friedrich,  
29, 141, 148
- La Salle, Juan Bautista de, 99,  
290
- Lafforgue, Théodore  
(Robertson), 43, 286
- Lancaster, Joseph, 56
- Lapesa, Rafael, 182
- Lépinette, Brigitte, 12, 104,  
241
- Lesseps, Ferdinand de, 83
- López Monís, Fernando, 46,  
129, 254
- Loyola, Ignacio de, 78
- Luzuriaga Medina, Lorenzo, 131
- Mac-Veigh, Henry, 42, 254, 286

- Maeztu y Whitney, María de, 64, 87, 158, 183, 196, 223  
Mallart, José, 132, 133, 255  
Manjón Manjón, Andrés, 80, 81, 82  
Mañé y Flaquer, Joan, 62  
María Cristina de Habsburgo, 23, 295  
Marichal, Juan, 161, 211  
Mariné y Olivé, Alejandro, 122, 254  
Martí Alpera, Félix, 131  
Martín Criado, Bonifacio, 127, 128, 254  
Martínez Fernández, María, 189, 192  
Martínez Otazo, Emiliano, 94  
Massé, Raoul, 46, 102, 112, 113, 114, 115, 116, 254, 313  
Mata, Marta, VI, 201, 209  
Mateo Sagasta, Práxedes, 22, 140, 258  
Maura y Montaner, Antonio, 145  
Menéndez Pidal, Ramón, 182  
Messía Álvarez, Jacinto, 140  
Molfino, Santiago Carlos, 119  
Monegal Bofill, Anna Rosa, 115, 289  
Montero Ríos, Eugenio, 140  
Montessori, Maria, 75, 83, 95, 115, 223  
Morales Gil Francisco José, VI, 8, 11, 55, 67, 92, 115, 195  
Moyano Samaniego, Claudio, 59, 60, 74, 76, 91, 92, 118, 279, 295  
Nogués Aragonés, Joan, VIII, IV, 5, 9, 137, 207, 208, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 260, 267, 268, 275, 289, 301, 302, 308  
Nogués Pérez, M<sup>a</sup> Rosa, 224, 239, 289  
Nogués Sardà, Agustí, 223  
Nogués, Carmen, 150, 151  
Ochoa, Eugenio de, 42, 254, 286  
Ollendorf, H.G., 42, 44, 120, 164, 254, 285  
Onís, Federico de, 182  
Ontañón, José, 161, 213  
Orovio, Manuel, 23, 74, 139, 155  
Palacios Bañuelos, Luis, 158, 159, 160, 182, 193, 195, 197  
Passy, Paul, 35, 302  
Pasteur, Louis, 83  
Paula Masclans, Francisco de, 187, 192  
Pérez de Losada, Pedro, 140  
Pérez, Amparo, 223, 238  
Perrier, Alphonse, 46, 100, 103, 108, 109, 111, 253, 254, 302  
Pestalozzi, Johann Heinrich, 148  
Piaget, Jean, 116  
Pidal, Pedro José, 58, 91, 295  
Porqueras y Carreras, José, 125, 126, 128, 254  
Posada, Adolfo, 161  
Prat de la Riba, Enric, 24, 75, 85  
Primo de Rivera, Miguel, 20, 24, 75, 89, 202, 295  
Puren, Christian, 37, 47  
Quintana, Manuel José, 55  
Ramón y Cajal, Santiago, 161, 182  
Rego Rodríguez, Ángel do, 161  
Reinfried, Marcus, 34, 38  
Renan, Ernest, 83  
Riego, Rafael, 55  
Rius i Borrell, Agustí, IV, 32, 88  
Rodríguez, Barreiro, 266  
Rodríguez, Gabriel, 140  
Roig, Carmen, VI, 8, 11, 12, 65, 67, 71, 72, 144, 162, 169, 170, 171, 173, 195, 211, 214

- Rolin, Charles, 56  
 Rousseau, Jean-Jacques, 99, 156  
 Rubiés, Ció, 208, 224, 226, 227, 239, 289  
 Rubio, Federico, 140  
 Rubio, Ricardo, 11, 161, 281  
 Ruiz Zorrilla, Manuel, 66, 156, 157, 194  
 Salmerón, Nicolás, 140, 154, 155  
 Sama, J., 166, 167  
 Sánchez Albornoz, Claudio, 182  
 Sánchez Fernández, Gabino, 117  
 Sánchez, Aquilino, 47, 48  
 Sanz del Río, Julián, 21, 29, 140, 141, 153, 161  
 Saussure, Ferdinand de, 189  
 Secheyaye, Albert, 189  
 Seijas Lozano, 58  
 Sensat, Rosa, 205, 223, 282  
 Soler y Arqués, Carlos, 45, 61, 119, 120, 121, 122, 187, 192, 254, 278, 279, 289  
 Stanley Hall, G., 175, 176, 177, 178, 259  
 Steeg, Jules, 83  
 Suaña Martí, Mercedes, 188, 192  
 Sugranyes, Xita, 208, 224, 227, 228, 239, 289, 302, 351  
 Suso López, Javier, 11, 12, 38, 45, 48, 51, 56, 74, 82, 214  
 Temprado, Santiago, 101, 290  
 Tuñón de Lara, Manuel, 20, 21, 22, 23, 28, 59, 63, 150, 153, 159, 183, 258  
 Turín Ivonne, 32, 57, 73, 81, 149, 195  
 Unamuno, Miguel de, 161, 183  
 Urbano, Brigitte, 11  
 Vega Armijo (Antonio Aguilar), 181  
 Ventosa, Rosa, 208, 224, 227, 239, 289  
 Verdú Soler, Francisco, 187, 192  
 Verne, Jules, 83  
 Viëtor, Wilhem, 34, 176, 178, 264  
 Vilar, Pierre, 266  
 Villa, Moreno, 183  
 Vives, Luis, 33, 93  
 Wolke, Christian Heinrich, 34  
 Zulueta, Luis, 146, 194

### V.3. Índice de documentos

Documento 1: Programa de la Institución Libre de Enseñanza, publicado en el BILE del año 1934

Documento 2: "Sobre la idea de la educación", (Francisco Giner de los Ríos). *Pedagogía Universitaria*. 190(?).

Documento 3: Artículo de Joan Nogués "Renovación del libro de texto", in *Publicaciones de la revista de Enseñanza Media*, nº 261, *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, (1959)

Documento 4: Benavent, Enrique. Cuadro de asignaturas del Liceo Benavent (curso 1878-1879).

Documento 5: Berlitz. *Grammaire pratique I*, (1930): préface et conseils.

Documento 6: Carreras Roure, Juan de Dios, *Lexifonografía*, (1911).

Documento 7: Lacome, Carlos, *Fonotecnia francesa*, (1901).

Documento 8: Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona. (la Salle). *Prix* (julio 1909).

Documento 9: Couderc, Louis, *Método práctico para hablar y escribir correcta y rápidamente el Idioma Francés*, curso superior (1919).

Documento 10: Escuelas Pías. Cuadernos de francés de Jesús Segura (curso 1921-22). Simulación de billetes franceses, para la práctica de las actividades correspondientes a las "empresas figuradas."

Documento 11: Guasch, Antonio, Anuario VIII, de junio a septiembre de 1916, Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona. Discurso R. P. Antonio Guasch.

Documento 12: Institut-Escola, Butlletí nº 21, (febrer de 1937): Versión en francés, versión en inglés y versión en catalán; Butlletí nº 22 (maig 1937): *Els nostres tres noms*, escrito por Josep Estalella. En el escrito se hace referencia al Instituto-Escuela de Madrid y a Giner de los Ríos.

Documento 13: Nogués, Joan, *El francès a l'Institut-Escola*, Butlletí de nº 13 (maig 1933).

Documento 14: Institut-Escola de Barcelona. Representación de la *Farce de Maître Pathelin* (193 ?). Fotos cedidas por Xita Sugranyes.

Documento 15 : Institut-Escola de Barcelona. Cuaderno de francés de Xita Sugranyes, 193(?).

Documento 16: Institut-Escola de Barcelona. Distribución horaria por materias del año 1937. (Extraído de Doménech, 1998: 392-393).

Documento 17: Castro, Américo, carta a José Castillejo (18 de abril de 1934). El autor renuncia a seguir ocupándose de la inspección de las clases de francés en el Instituto-Escuela por falta de tiempo. Castro afirma: "nunca estuvo tan bien como ahora las enseñanza del francés y del alemán en las clases elementales del Instituto."

Documento 18: Passy, Paul, *Le français parlé* (1908).

Documento 19: Perrier, Alphonse, *Lengua francesa*, Curso superior (1917). Explicación previa de cómo proceder en la explotación pedagógica de la *Conversation par l'image*. Ejemplo: *tableau n° 1*.

Documento 20: Religiosas del Niño Jesús. Cuaderno de francés perteneciente a Eugénie, 1915.

Documento 21 : *Tableaux Auxiliaires Delmas pour l'Enseignement pratique des Langues vivantes par l'image*, (1902). Archivo de las Escuelas Pías.

Documento 22: Cuaderno personal de notas de Joan Nogués escritas para la preparación de sus clases de francés.

Documento 23: Instituto-Escuela de Madrid. Plan de estudios: distribución de horaria semanal.

## Documento 1

### Programa de la Institución Libre de Enseñanza, publicado en el BILE el año 1934

#### ORIGEN Y CARÁCTER

La *Institución Libre de Enseñanza* fue fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de la Universidad e Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra.

En el proyecto de creación dicen sus fundadores que obedece aquél a la necesidad de sustraer a la esfera de acción del Estado fines de la vida y órdenes de la actividad que piden una organización independiente; que la historia contemporánea muestra la dificultad de armonizar la libertad que reclaman la investigación científica y la función del profesor con la tutela que ejerce el Estado, el cual tiende, a veces, a desconocer en su origen el valor absoluto de la ciencia y la fuente pura de donde se derivan los bienes que está llamada a producir para el individuo y para la sociedad; y que dar el primer paso en el camino de la independencia en ese orden es el fin que al establecer la Institución se proponen.[...]

En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto bien pronto que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria...

#### PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES

...La Institución se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la "reverencia máxima que al niño se debe". Por eso precisamente no es la *Institución*, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. [...]

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia *cultura general*, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, "nada les fuese ajeno". Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y la nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, la elevación y la delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra. [...]

Por lo que se refiere al *programa*, no existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres períodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforma al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo, y lejos de estudiar "asignaturas" aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño -cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios- debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado

de desarrollo le corresponde. Exceptuando las lenguas clásicas, cuyo estudio piensa la Institución convendría retrasar, por creer que no deben imponerse a todos los alumnos por igual, sino sólo a aquellos que muestren inclinación por determinadas orientaciones, entran en el programa desde el primer grado, todas las enseñanzas que constituyen la base de la cultura general de nuestro tiempo: así, la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y el modelado, la música y el canto, el trabajo manual en diversas aplicaciones...; aunque siempre, -conviene repetirlo- en la medida en que la frecuente, casi continua, insuficiencia de medios lo hace posible.

La Institución aspira a que los alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados "de texto", ni las "lecciones de memoria" al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, la única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio. [...]

Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución desde su origen. [...]

La Institución, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y la escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra...

## Documento 2

"Sobre la idea de la educación", (Francisco Giner de los Ríos).  
*Pedagogía Universitaria*. 190(?).

En el proceso de nuestra educación, es común distinguir la que cada cual hace por sí mismo y la que hace bajo la dirección y tutela del maestro; representándonos, por lo común, estos dos *aspectos* como dos momentos, dos *grados*, de todo punto diversos y separados uno del otro. El niño, por ejemplo, se dice es educado por sus padres, sus mayores, sus maestros; el adulto se educa y aprende por sí propio, aunque valiéndose del medio y de los demás hombres. Y así, en la infancia, el educando es pasivo y receptivo; activos los que lo rodean. En la edad adulta, fuera ya de la tutela, aquél es ya el activo; quizá pasivo el medio. Para dirigir la educación del niño, están la familia y la escuela; el hombre hecho no tiene, ni ha menester de ellas instituciones tutelares. Se basta á sí mismo.

Que esta concepción es inexacta, no sólo se deduce de la naturaleza de nuestro sér y actividad, sino que la experiencia lo atestigua de tal modo, que sólo cerrando los ojos bajo la aprensión de la rutina, puede pasar inadvertido. Que el niño tiene que poner de su parte para educarse, lejos de recibir pasivamente el impulso con que es uso pensar lo van configurando, como desde fuera, sus padres y maestros, es una verdad que lleva ya andando buen camino en las ideas, aunque no tanto en la práctica. Pues, en ésta, todavía no se reconoce bastante que aun la educación rudimentaria del párvulo es imposible sin la cooperación de su espíritu á la dirección de sus mayores; dirección que (lo mismo para su cultura, elementalísima, que para su conducta en todos los órdenes), por más poderosa, autoritaria é infalible que nos empeñemos en creerla, y por más artística, sagaz, acertada y prudente que ella sea en realidad, nunca pasa de desempeñar la función de un excitante para promover las determinadas reacciones que se buscan. Cada cual se educa, ante todo, por sí mismo.

Y, en cuanto a la suposición de que el adulto, el hombre hecho, se educa y aprende exclusivamente bajo su propia dirección, la cual aprovecha los elementos que le ofrece el medio, también ha comenzado á quebrantarse ya, merced al reconocimiento, cada vez mayor, de este principio: que el medio social no es tampoco, á modo de una masa pasiva, un material indiferente (pues, ni aun del medio físico cabe decirlo); sino que forma un todo definido y concreto, un grupo de fuerzas, de individuos vivos, más todavía, una persona mayor y más compleja, cuyo espíritu nos gobierna á su modo y por su camino, y á veces con mano de hierro, aunque no pueda articular

sus imperativos difusos en la forma que da á los suyos el legislador político. En la educación, como en el Estado, la combinación del *self-government* con la dirección exterior es absolutamente imprescindible en todos los momentos de la vida. Lo que cambia es tan sólo la proporción, la consonancia, la cantidad, la relación, en suma, entre ambas fuerzas.

La dirección y tutela del período propiamente escolar es, pues, tan sólo una función particular y auxiliar de nuestra auto-educación, pero función constante en la vida social. Aun dejando aparte la tutela continua del medio, aquel período se extiende, á veces con instituciones definidas, que son verdaderas escuela, hasta todas las edades. Recuérdese que á las Universidades de la Edad Media, aunque, en parte, por diverso motivo (la escasez de libros para el estudio personal), asistían con frecuencia hombres hechos, y hasta científicos de edad madura; y adviértase que es lo que hoy día representan, por ejemplo, los laboratorios de investigación que dirigen un Wundt ó un Berthelot, y adonde acuden igualmente, en busca de ayuda y consejo para sus trabajos, psicólogos y químicos de reputación profesional.

La educación es, en resumen: una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual, la acción del educador intencional, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, para excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo: todo ello, mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya espontánea y como instintivamente, ya en forma de una colaboración también intencional.

### Documento 3

“Renovación del libro de texto”, por Joan Nogués Aragonés, catedrático de Francés del *Instituto Fray Luis de León*, de Salamanca in *Publicaciones de la revista de Enseñanza Media*, nº 261, *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, (1959).

Todos los profesores al escribir los textos, han procurado que los suyos fueran los mejores; al ser aprobados por el Ministerio, todos reúnen las condiciones necesarias para ser puestos en manos de los alumnos. Sin embargo, no hubiera habido necesidad de plantear el problema de mejorar el libro de texto si todos fueran perfectos, y como la perfección es difícil de alcanzar, nuestra opinión, que no es sino la opinión personal de un Profesor, tratar de alcanzar, no la perfección, sino ciertas modificaciones en el libro de texto que, aun a título personal, consideramos beneficiosas.

La primera norma que queremos exponer en lo que al autor de libros de texto se refiere, es que escriba sus libro despacio; si el autor tarde cuatro años en escribirlo le saldrá mejor que si tarda uno. Que lo escriba cuando se crea con la experiencia necesaria para ello, lo mismo si es joven que si es viejo, pero que lo escriba sin prisas; el libro no debe ser la síntesis de experiencias ajenas, sino de l a propia. El profesor debe haber comprobado la eficacia de su libro en clase antes de escribirlo y procurar que los defectos que se advirtiera a sí mismo en clase queden neutralizados en el libro. Un alumno es, en realidad, una mala copia del Profesor, el texto, en cambio, no puede ser una mala copia.

La renovación del libro de texto actual respecto al que se usaba hace diez o veinte años ha traído consigo algunas novedades. La presentación es, en general, mejor y distinta, se ha dado entrada en el actual a la fotografía y se han suprimido la mayoría de los dibujos de los textos antiguos; el resultado, en general, de la substitución es, a mi entender, dudoso. El dibujo en un texto es un elemento que permite al alumno hablar y al profesor hacer una clase activa; el alumno, para poder conversar más o menos imperfectamente, necesita para hablar o repetir lo que el Profesor ha dicho tener a la vista la representación gráfica del vocabulario. Ahora bien, la mayor parte de nuestros libros de texto tienen pocos dibujos, a veces no se refieren a lo que en el vocabulario se dice, y suelen carecer, en general, de la gracia que les puede dar un buen dibujante y pecan en casi todos los textos de insuficientes.

En cuanto a las fotografías, suelen ser escasas, y las que aparecen en muchos libros de texto suelen ser malas, mal reproducidas y mal escogidas. La mayor parte de las escenas fotográficas que aparecen en nuestros libros de texto no sugieren absolutamente nada o poco a los Profesores y a alumnos. El profesor, ante una de estas fotografías, suele quedarse mudo o semimudo, no sabe por donde comenzar, y si esto le ocurre al Profesor, ¿cómo reaccionará el alumno? El alumno, en general, no reacciona ante este tipo de fotografías de ninguna manera. Se impone, por lo tanto, que las fotografías estén bien escogidas y bien reproducidas; las escenas deben despertar el interés del muchacho y ser sugerentes. El buen gusto del profesor y su instinto lingüístico deben encaminarle en la elección de las que sean más propias para hacer un vocabulario adecuado a la edad del alumno, interesarle y conversar con ellas. Algunos profesores autores de libros tienen, sin embargo, puntos de vista diferentes sobre la presentación del texto. Un límite de páginas y económico mediatiza su libertad de autores, según nos han dicho en nuestra última reunión; no obstante, creemos que, si bien la elección adecuada de las fotografías tiene gran importancia en la elaboración de un libro de texto, los dibujos, con su garantía artística correspondiente, llevan la ventaja sobre las fotografías de ser la réplica gráfica del centro de interés que se trata de enseñar en el vocabulario al alumno. Y se dice que el número de dibujos y fotografías está limitado a las normas que se prevén para cada uno de los cursos, hay que objetar que en la mayoría de los textos actuales no se puede hacer una enseñanza activa por falta de elementos gráficos, y, en principio, el método activo no puede ser discutido.

Naturalmente que el Profesor puede valerse del encerado, de los dibujos que improvisen los alumnos, de las reproducciones artísticas, revistas o fotografías que traigan a clase; pero este sistema complementario nos aparta del texto propiamente dicho. La historia de la pintura antigua y moderna, el cine, los cuadros flamencos costumbristas, los de Goya, las estampas del Libro de las Horas del Duque de Berry, las fábulas de La Fontaine ilustradas por Lorito, las fotografías del Mundo del Silencio, etc., son ejemplos complementarios que se pueden variar y que hemos usado en clase, pero que no se refieren al libro de texto.

Los compañeros autores con los que hemos hablado han objetado que si se les limitale número de páginas de un método les es imposible poner en él determinada cantidad de dibujos y fotografías. Creemos que se debe meditar si el número de páginas que se prevé ha de tener un texto debe influir hasta el punto de mediatizar el método enseñante, que es lo que ocurre en una buena

parte de los libros dedicados actualmente a la enseñanza del francés, y si sería conveniente una mayor libertad de confección para os autores, o que éstos, con los medios que en la actualidad tienen a su alcance, vean el modo de completar la parte gráfica de sus métodos.

Dejando aparte la presentación gráfica del libro de texto, consideremos ahora la redacción de los vocabularios. Para mí, el escollo del vocabulario estriba en que se trata de enseñar al alumno un determinado número de vocabularios y en que la presentación de éstos suele adolecer de aburrida. Al alumno se le da, de una manera más o menos sistemática, una buena cantidad de vocabularios que están en el libro para que se los aprenda. La redacción del vocabulario sigue normalmente determinados temas, que son tratados con objeto de que la mayor parte de las palabras del vocabulario estén unidas por un centro de interés. Lo mismo las redacciones de vocabularios franceses que las de los españoles, pueden adolecer de monotonía o de falta de interés. Hace ya bastantes años, hablando con un eminente compañero, le dije que la redacción de los vocabularios de los cursos inferiores me parecía, en general, poco interesante para los muchachos; me contestó que lo que necesitaba el alumno era aprender sistemáticamente el vocabulario y la gramática, y no divertirse en clase. Hoy día, y muerto ya el eminente compañero, continúo pensando que las redacciones de los vocabularios deben, en lo posible, ser más interesantes, más divertidas y referirse, si hay posibilidad de ello a escenas que interesen al alumno, que tengan un estilo narrativo o dramático. En determinados libros de vocabulario franceses, y aun de autores españoles, se ha obviado el escollo y se encuentran ejemplos de lo que digo. El ingenio del Profesor debe procurar hacer de la redacción del vocabulario, no una enumeración aburrida de palabras de tipo abstracto, sino algo vivo y dramático, una escena que interese al niño, porque se trate de algo que se refiera a él, que él viva.

## LA ELECCIÓN DE LOS TROZOS LITERARIOS

El Profesor, ante un método de francés que ha de usar durante algunos años, no ve siempre al principio la monotonía que representa para el futuro. Con el tiempo, los trozos o textos literarios de escaso interés se hacen aburridos, su tarea no se puede desenvolver con el entusiasmo debido; conoce el texto, sabe que el alumno no reacciona ante él y procura, con los medios que tiene, aprovechar el texto, a veces en vano. Es necesario, pues, que un texto tenga un interés capaz de despertar la atención, aun cansada, del alumno, capaz incluso de cautivarle. ¿Es esto posible en todos los casos? Por lo menos se debe intentar en los primeros cursos poner en el método

suministrado al alumnos (sic) textos que le interesen, y los que están en estas condiciones son las narraciones, historias o cuentos que despiertan un eco en su vida o que la reflejan. Las narraciones de aventuras, deportes, caza, y los cuentos interesantes o cualquier historia bien contada, les interesa y divierte. ¿Cuántos alumnos de doce o trece años erizarse sus cabellos oyendo al Profesor la terrorífica de *La Barbe Bleue*, en la que, a pesar de todo, el culpable obtiene el castigo debido? *El Gato con Botas* no hay duda que divierte a los muchachos. El arte del profesor debe suplir con su sonrisa el tremendismo de la primera historia, así como la frescura de la segunda. *Le Lièvre et le Hérisson*, cuento popular recreado por Maurice Bouchor, está lleno de gracejo y es de éxito seguro contado en clase. Otros también pertenecientes a la "Tradition Européenne": *Les Musiciens de la ville de Brême*, *Les présents du petit peuple*, *Blanche Neige*, *Rose Vermeille*, etc., pueden ser asimilados a los textos de nuestros alumnos. Son muchos los de Perrault que pueden ser un complemento de la clase activa. *Pourquoi l'Ane a les oreilles longues*, narrado por Lemaitre en "Petits contes" perteneciente a la más antigua tradición mundial, tiene las condiciones para ser narrado también. En la colección de "80 contes de tous les temps et de tous les pays" (Librairie Gründ, París), se encuentra la *Légende du bon saint Eloi, verdaderamente interesante, de éxito en clase, escrita por A. Dumas, y que pone de relieve el vocabulario de la herrería y de los trabajos del herrero. Estos cuentos son, en general, algo largos; el Profesor, después de contarlos en clase, debe reducirlos en el encerado a las justas medidas que la preparación de sus alumnos exija, y, reducidos ya, los alumnos podrán copiarlos o colaborar en la confección de la frase, primero oralmente, después escribiéndola en el encerado; luego, en su cuaderno, y, finalmente, aprenderlos, para, a su vez, contarlos en clase, ya de memoria, ya valiéndose de un resumen o cuestionario. El alumno, al hacer este trabajo, se ve obligado a repetir palabras, giros y expresiones continuamente, ya que, en las narraciones de este tipo la repetición es obligada.*

*Le beau preneur de rats*, de Próspero Mérimée, tiene gracia e interés para muchachos y profesores. *Histoire de brigands*, de Paul Louis Courier, aprovechada ya en distintas antologías, es también de éxito seguro en clase. Los relatos humorísticos de caza que hay en *Les silences du colonel Bramble*, de Maurois, son aptos para la narración y de mucho interés. *Sous le toit du Monde*, de Roberts, publicado en la "Anthologie des bêtes", por A. Constant (Libr. Stock), es un relato de verdadero interés; la narración de Curwood *Dent brisée émigre avec sa famille* tiene interés y dinamismo. Una buena colección de relatos de caza y de vidas de animales, además de las que se hallan en la citada antología, se pueden hallar en *120 histoires de bêtes d'ici et d'ailleurs* (edit. Grund, Paris), entre las cuales

merece destacarse la historia de Kipling, *Rikki-Tikki-Travi*, que nadie, creo, ha utilizado todavía en nuestros métodos. Los hermanos Rosny pueden suministrar sus libros escenas sobre la vida del hombre primitivo; asimismo, existen escenas de caza en la literatura medieval, que se pueden introducir en nuestros libros como es *La mort du Duc Begue en "Garin le Lorrain"*, escena dramática si las hay, que puede utilizarse reducida a las proporciones que toma en "Les grands récits de l'épopée française" de Roche. Algunos fabliaux pueden ser utilizados también en clase: *Le vilain mire* es divertido, y, prosificado, puede contarse en clase o incorporarse a los libros de texto. *Le manant qui gagna le Paradis en plaidant*, contado por Henri Poulaille, está en el mismo caso, y otros fabliaux no necesitarían para ser convertidos en textos apropiados sino la prosificación.

A esta enumeración de textos (u otra de tipo análogo) permitiría interesar a Profesores y alumnos en su trabajo diario. Existen en nuestros métodos, nadie lo duda, narraciones interesantes, más ni lo son todas ni deja de haber en nuestros métodos narraciones insulsas y frías, que se apartan del verdadero interés del alumno que, en fin de cuentas, es el interés con que se nos presenta la vida. El vocabulario obliga a presentar textos literarios que sean su complemento, y esto es lógico, porque, ante todo, somos Profesores de lenguas vivas, mas no es necesario en absoluto que el texto literario sea sólo interesante a medias o aburrido. Existen textos de carácter dramático o narrativo que complementan determinados vocabularios, mas no es corriente que un texto que sirve para la narración o conversación complemente determinado vocabulario concreto. Existe otro tipo de textos que se refieren directamente al complemento del vocabulario, de carácter descriptivo generalmente, la mayoría de los cuales no son buenos para la narración o conversación. Este tipo de textos no abunda en nuestros métodos, de alguno de los cuales podemos decir de pasada que han sido suprimidos casi en absoluto de un modo alarmante, mas se hallan usados, como complemento del vocabulario, en muchos libros franceses de un modo permanente. L. Dumas, en *Le livre unique de français* (Hachette), ha conseguido completar cada vocabulario con un texto, generalmente de carácter narrativo. En *Apprendre à lire*, de B. Cagnet y M. Janet (libr. E. Belin, Paris), y en el Método de *Composition française*, de Bocquet-Perrotin, se utilizan innumerables textos complementos del vocabulario. Cito estos tres libros porque los tengo ahora más a mano, mas la lista de los pertenecientes a este tipo, todos los Profesores saben que es abundante; son textos literarios aptos especialmente para el estudio del léxico. Los libros de Jules Renard, *Poil de Carotte*, *Les Histories naturelles*, *Boucoliques*, no han sido utilizados adecuadamente en nuestros métodos. El primero contiene una enorme cantidad de

episodios graciosos, sentidos, entre ellos *En chasse* (página 255, edit. Flammarion), en el cual la superstición inocente de un niño se une a la caza; *La Révolte*, en el que el hijo muestra sus sentimientos respecto a Mme. Lepic; asimismo, se pueden utilizar de las "Histoires Naturelles" *La Souris*, tan graciosa como las de Verlaine y Lucie Delarue Mardrus, y *Les animaux de Jules Renard*, de J. Massé, *L'épervier*, *L'alouette*, *Le Lapin*, etc.; son interesantes y contemplan el vocabulario de la pesca el episodio dedicado en el mismo libro a M. Vernet, y en las *Boucoliques*, a inocente Berthe, que cree poder pescar sin anzuelo.

Citar estos textos no es descubrirlos, sino decir que no se pueden sustituir desmedidamente los buenos relatos, las buenas historias de la prosa de nuestros autores; antes bien, los relatos, las páginas escritas con gracia por los escritores franceses han de ser el complemento de las redacciones de nuestros autores.

La presentación del vocabulario puede cambiar algo o matizarse de contemporaneidad en el transcurso del tiempo, mas no tanto que llegue a perder el léxico su estructura clásica. La sana formación moral nos obliga a volver por el relato interesante y de contenido humano, y no me refiero a los escritores propiamente clásicos, porque éstos tienen siempre otros títulos de admisión en nuestros métodos, sino que es preciso reaccionar contra cierta tendencia que al socaire de un tipo de enseñanza activa está desembocando en el turismo enseñante. Esta tendencia no es desdeñable, pero se está desarrollando excesivamente en nuestros métodos.

De pasada, y más brevemente expuestos, citemos los textos siguientes, que completarán otros vocabularios. Aves: *Chants d'oiseaux au printemps*, de Pesquidoux; *La partie des hirondelles*, de Theuriet; *Le héron gardeboeuf*, *Le moineau* de Toussnel (Librairie Stock, Les livres de Nature); *L'alouette*, de Houssnel (sic) (Le monde des oiseaux. Ornithologie passionnelle); *L'arrivée des cigognes* (Erckman-Chatrian, L'ami Fritz); *Pourquoi les oiseaux chantent*, por J. Delamain (« Livres de Nature », Libr. Stock).

El vocabulario de la clase y de los niños, pueden encontrar sus complementos de léxico en los libros bien conocidos, ya utilizados de Paul y Victor Margueritte (Poum, Zette), en los de Anatole France, inexplicablemente poco utilizados (Le livre de mon ami, Pierre Nozière, Enfants des villes et enfants des champs, etc.) Del "Petit Pierre" se puede aprovechar el *Drôle de Cuisinier*, episodio corto y gracioso; *La bonne soupe* (Enfants des villes et enfants des champs); *A travers champs*; *Les contes de maman* (Pierre Nozière); *Gibecière et casquette* (Le livre de mon ami), episodio

breve y gracioso también. Otros libros de Lichtenberg (*La petite sœur de Trott*), podrían suministrar también episodios interesantes. La poesía de A. Samain, Francis Jammes, ha sido utilizada con acierto para el vocabulario de la casa. *Le coq qui ressuscite*, de L. Delattre, es interesante. Theuriet, Francis Jammes, Roginat, Jean Bartheron, han sido utilizados para el complemento del vocabulario de los árboles y su sentido pintoresco, personificación de los mismos, etc.

El vocabulario sensorial no ha sido asimilado adecuadamente a nuestros métodos; *Odeurs de bois* (Colette, M. Genevoix), *La sentence de Jean le Fol* (Rabelais, texte rajeuni), *L'Appétit et la faim* (Brillant-Savarin), *Parfums rustiques*, Colette (*Les vrilles de la vigne*, *Le voyage égoïste*) *Odeurs de la rue* (Duhamel, Le Notaire du Havre), *Le goût de la pluie*, Colette (*Le voyage égoïste*) *La recette du poisson au coup de pied*, Colette (*Prisons et Paradis*).

El vocabulario de la salud y enfermedad puede ser completado con las *Joies du ski* (Colette, *Le voyage égoïste*), *Malade* (Colette, *Le voyage égoïste*), *Un Médecin peu scrupuleux* (*Le Médecin malgré lui*) *En convalescence* (Giraudoux), *Trott est malade* (André Lichtenberg) etc. *L'Eloge de la main* (A. France, *L'Anneau d'Amethyste*) *La victoire de Télémaque* (Fénelon) han sido utilizados y estudiados, así como los retratos de personas, en la *Composition française*, de L. Bocquet et Léo Perrotin ; *La chanson du Vannier*, de Theuriet, y el vocabulario del carpintero, en la *Nature*, de M. Rolinat, etc., etc.

Los oficios del campo tiene bellas páginas en Giono (REgain), G. Sand (*La Mare au Diable*). No creemos necesario prolongar más la enumeración de textos, ya que nuestro objeto no ha sido otro que el de llamar la atención sobre el modo de presentar el vocabulario y los textos literarios a los alumnos bajo un aspecto interesante. Esta enumeración puede ser distinta en cada autor, según su gusto, siempre que los textos despierten el interés del alumno. El estudio del léxico, el de los cuestionarios necesarios para que el alumno tenga una guía en su trabajo, especialmente ante un texto literario clásico –extremo este en el que se ha considerado del caso dejar al Profesor en libertad absoluta de interpretación–, no nos interesa ahora. Si añadiremos que, cuando el alumno trabaje solo, un cuestionario o un estudio del léxico o literario, por breve que fuera, facilitaría la comprensión del alumno de un texto clásico difícil. El Profesor podría colaborar o modificar según su leal saber y entender en este breve cuestionario o estudio, ya que no se trata de marcarle una pauta rutinaria (*Livre du Professeur*), sino de ayudar al alumno en la comprensión de un texto.

## Documento 4

**Liceo Benavent**

Academia de Francés

ENSEÑANZA ESMERADA DE CALIGRAFÍA

REFORMA DE LETRA

TENEDURIA DE LIBROS

**MUSICA.**

SOLFEO.—PIANO.

DIRECTOR

**Enrique Benavent**

PROFESOR DE IDIOMA FRANCÉS

Lecciones á domicilio

CLASES EN COLEGIOS Y CASAS PARTICULARES

San Bernardo, 52, principal

MADRID.



Sr. D.

*Muy Sr. mio: tengo el gusto de remitir á V. el cuadro de asignaturas que durante el próximo curso se explicarán en este Liceo.*

*El esmero con que los profesores de esta casa llevan á cabo la enseñanza y la sencillez de los métodos que emplean, son bien conocidos; razón por la cual me concreto á recomendar á V. se fije en las ventajosas condiciones que van consignadas al dorso.*

*Espera continuar mereciendo la confianza del público y la de V. en particular quien tiene el honor de ofrecerse de V. atento*

S. S. Q. S. M. B.

El Director,

*Enrique Benavent.*

*C. en el Boletín de 1883.*

## CURSO DE 1878 Á 1879.

## Cuadro de asignaturas

*Francés*.—Clase diaria de siete y media á ocho y media de la mañana, **un duro** al mes.  
*Teneduría de Libros*.—Clase diaria, **tres duros** al mes.  
*Caligrafía*.—Clase diaria, **tres duros** al mes. Las tres asignaturas reunidas **cinco duros**.  
*Solféo ó Piano*.—Clase alterna, **cuatro duros** al mes.  
*Francés*.—Clase alterna los lunes miércoles y viernes, desde las seis á las nueve de la noche, con lección particular á cada alumno, **dos duros** al mes.  
Clase comercial de nueve á once de la noche, lecciones de *Francés, Caligrafía y Teneduría de Libros*; **cinco duros** mensuales las tres asignaturas.

## PARA SEÑORITAS.

*Francés*.—Lección alterna, mártes, jueves y sábados desde las seis hasta las nueve de la noche con lección particular á cada alumna, **un duro** al mes.

*Traducciones*, á precios convencionales.

Lecciones particulares á domicilio ó en el **Liceo**, **veinte duros** al mes lección diaria; **diez duros** lección alterna; ya sea uno, dos, ó tres alumnos.

El Director se encarga de organizar clases en Colegios ó Academias á precios convencionales.

La matrícula está abierta todo el año.

Para más detalles, dirigirse al Sr. Secretario del **Liceo**.

## EL IDIOMA FRANCÉS

PUESTO

## AL ALCANCE DE LOS ESPAÑOLES

ó SEA

## EL NUEVO SISTEMA PRACTICO

CONTIENE

Un método sumamente nuevo y sencillo para aprender con facilidad á leer el idioma francés.—Elementos de Analogía Gramatical.—Cincuenta modelos de conjugación que enseñan en poco tiempo el mecanismo de los verbos franceses.—Un curso de los nombres más necesarios en la conversación.—Un curso de *dos mil* frases familiares dialogadas.—Un curso práctico fraseológico para conocer el empleo de las partes de la Oración.—Un *nomenclator* que comprende más de *mil quinientos* infinitivos de verbo con sus pasados de participio para facilitar la conjugación.—Un curso completo y graduado de fraseología verbal.—Un vocabulario con más de *siete mil* voces de uso común.—Una colección de diálogos, trozos de lectura amena y variada, artículos varios, etc.—Y un curso de correspondencia comercial y familiar.

## OBRA DEDICADA Á SU PATRIA

POR

ENRIQUE BENAVENT.

Profesor de idioma francés en la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, en la ACADEMIA DE CIENCIAS de Don José Sanz de Diego: en la ACADEMIA PREPARATORIA del Sr. de Urquiza; en el Liceo BENAVENT del que es fundador; ex-profesor del extinguido ATENEO DE SEÑORAS, ex-catedrático libre en la UNIVERSIDAD CENTRAL, etc. etc.

Esta obra se hace sumamente recomendable por su confección racional y completa, tanto para los principiantes como para los que han estudiado y necesitan práctica; á los señores profesores les evita infinidad de molestias por la claridad con que están puestos los ejercicios; á los padres ó encargados, les facilita en extremo, conocer día por día los adelantos de los alumnos.

Consta de un tomo en cuarto mayor de cerca de *seiscientas* páginas, y clara impresión; su precio diez pesetas en rústica en toda España, franca de portes y se vende en la imprenta, y librería de los Hijos de Vazquez, San Bernardo, 17, y principales librerías del Reino.

A los señores directores de colegios, profesores y libreros, se les hace un descuento proporcionado al número de ejemplares que adquieran.

Para los pedidos dirigirse al autor, San Bernardo, 52, principal Madrid.

Para detalles de la Academia ó de la obra, dirigirse al Sr. Secretario del Liceo.

El Secretario,

F. PALACIN.

Madrid: 1879.—Imp. de los Hijos de Vazquez, San Bernardo, 17.

## Documento 5

**BERLITZ**

GRAMMAIRE PRATIQUE DE  
LA LANGUE FRANÇAISE

EN QUATRE VOLUMES

VOLUME I

**LES VERBES**

appris par la conversation

28. TIRAGE

LONDON  
THE BERLITZ SCHOOL  
321 OXFORD STREET

PARIS

THE BERLITZ SCHOOL  
31 BOULEVARD DES ITALIENS

BUENOS AIRES

THE BERLITZ SCHOOL  
AVENIDA DE MAYO 847

BERLIN  
SIEGFRIED CRONBACH

1930

NEW YORK  
M. D. BERLITZ

COPYRIGHT, 1923.

ESTATE OF M. D. BERLITZ.

V. HARRISON-BERLITZ, EXECUTOR.

All rights reserved.

## PREFACE

«Loqui loquendo discitur»

Pour bien parler et bien comprendre une langue, il faut non seulement avoir un mot pour exprimer chaque idée, mais il est encore indispensable que chacune des innombrables nuances, sous lesquelles l'idée peut être présentée, soit intimement liée aux formes spéciales des mots. Il faut que, lorsqu'une idée subit le moindre changement, la forme de l'expression se modifie spontanément et vice versa.

C'est au verbe, âme de la langue, mot le plus riche en formes, et qui exprime le mieux les nuances les plus fines, que ce principe s'applique particulièrement. La connaissance des différentes conjugaisons sert peu, si elle ne repose sur un usage abondant et pratique de la langue, que seule la conversation peut donner. En effet, la préoccupation de rechercher dans la mémoire les formes à employer et les règles de syntaxe qu'il s'agit d'appliquer, nous empêche de parler et de comprendre. Dès lors la connaissance des règles grammaticales n'est plus qu'un obstacle à l'expression libre et cou-

1\*

rante de la pensée. Apprises par cœur au commencement de l'étude d'une langue, les règles agissent comme un frein sur l'esprit de l'élève, et le libre essor de sa pensée est paralysé par le souci constant de les appliquer correctement.

«Le moins possible de théorie, le plus possible de pratique,» tel est le principe que nous avons suivi dans la composition de cette nouvelle édition du premier volume de notre «Grammaire Pratique.»

Notre méthode entière, il est vrai, repose sur le même principe, mais, dans notre «Premier Livre», le vocabulaire encore restreint de l'élève ne permet pas de varier à l'infini le sujet de la conversation, tandis que, dans le petit ouvrage que nous présentons maintenant, nous avons parlé de toutes sortes de choses, philosophant, ridiculisant, moralisant et plaisantant. Ce que nous avons fait a pour but de faire parler l'élève, de l'obliger à soutenir une conversation et de l'amener à défendre son opinion contre celle que, bien souvent, nous n'avancions que pour susciter une controverse.

Il ne faut pas oublier que ce livre a un double but:

**Enseigner les verbes par la conversation et enseigner la conversation par les verbes.**

### CONSEILS AUX PROFESSEURS

1. Si l'élève hésite, le professeur doit l'aider immédiatement, répéter ensuite la même question, puis faire des questions analogues jusqu'à ce que l'élève puisse répondre facilement et sans aide.
2. Chaque phrase doit fournir le sujet d'une conversation au cours de laquelle l'élève sera amené à parler librement.
3. Pour faire comprendre un mot ou une locution, il ne faut pas en donner la définition, mais employer le mot ou la locution de telle façon que le contexte en montre clairement le sens.
4. Le professeur ne doit que très rarement employer les termes techniques de la grammaire; il doit faire comprendre l'emploi des temps, des modes, etc., par des exemples frappants, en n'ayant que le moins possible recours aux règles grammaticales.
5. Pour la conversation, les idiotismes nombreux que nous avons incorporés dans notre texte, seront d'un grand secours, ainsi que les proverbes et dictons dont nous avons fait suivre les exercices toutes les fois que cela a été possible.

Quant à la «*Syntaxe Complète du Verbe*,» nous la réserverons aux élèves les plus avancés, à ceux qui parlent déjà bien et dont la langue n'a plus besoin que de s'ornier des nuances les plus fines.

### CONSEILS AUX ÉLÈVES

1. L'élève écrira tous les exercices à la maison *après* les avoir faits oralement en classe; il les remettra au bureau afin qu'ils soient corrigés.
2. Quand l'exercice corrigé sera rendu à l'élève, celui-ci le relira soigneusement afin de bien se pénétrer des corrections qui auront été faites et demandera l'explication des corrections qu'il ne comprendra pas. Si les corrections sont très nombreuses, il sera bon de refaire l'exercice.
3. Lorsqu'il écrira les exercices, l'élève copiera d'abord la question, en remplaçant les tirets par des verbes et complétant les verbes tronqués, puis il écrira la réponse.
4. Avant de commencer un exercice, l'élève étudiera les formes du verbe ou des verbes qu'il comporte. Les conjugaisons se trouvent à la fin du livre.

**Documento 6**

# Lexifonografía Francesa

ó

## ESTUDIO FUNDAMENTAL DEL IDIOMA FRANCÉS

POR

**Juan de Dios Carreras Roure**

Profesor Mercantil, Maestro Superior,

Catedrático por oposición de la asignatura de Lengua francesa en la  
Escuela Superior de Comercio de la Coruña, y actualmente por concurso en el  
Instituto de Reus,

Profesor de Lengua castellana que fué, durante nueve años en la  
«Institution Diocésaine de Pous» (Carente-inférieure) Francia,  
Socio colaborador con medalla de mérito de la Revista poliglota de  
ciencias, letras y artes de Voltri (Italia), &.



REUS

TIPOGRAFÍA SANJUÁN HERMANOS

1911

guales; puesto que en todos los sonidos consonantes no hay más que la lengua ó los labios que articulen, y que los demás órganos de la boca sirven tan solo de auxiliares, especialmente de la lengua.

### EXERCICIOS DE LECTURA SOBRE LAS CONSONANTES INSTANTÁNEAS

#### 1.º

Con escritura fonética y traducción

Celui qui ferait son testament sans méditer ni

*s<sup>o</sup> lè ki fèrè so<sup>n</sup> tèsstama<sup>n</sup> sa<sup>n</sup> mèlité ni*

El que hiciese su testamento sin meditar ni

préparer ses clauses, serait un testateur imprudent.

*préparé sè klòz, sèrèt e<sup>n</sup> tèsstater é<sup>n</sup>pruda<sup>n</sup>.*

preparar sus cláusulas, sería un testador imprudente.

—Il faut passer graduellement de l'obscurité à la

*—il fò pasé graduelma<sup>n</sup> d<sup>o</sup> l'opskirité à la*

—Es preciso pasar gradualmente de la obscuridad á la

lumière; car sans cela, on s'exposerait à un

*lumièrè; kar sa<sup>n</sup> sèla, o<sup>n</sup> s'èspòsèrèt à e<sup>n</sup>*

luz; pues sin eso, uno se expondría á un

éblouissement qui pourrait abîmer les yeux.

*éblouisma<sup>n</sup> ki purrèt abîmè lèz ès.*

deslumbramiento que pudiera estropear la vista.

Cet athlète est un fameux babillard; il parle

*sèt allèt èt e<sup>n</sup> fame babillar; il parla*

Esc atleta es un famoso charlatán; pues habla

continuellement à propos de rien.—Rossini était un

*ko<sup>n</sup>tinèlma<sup>n</sup> à propò d<sup>o</sup> rièn.—rossini ètèt e<sup>n</sup>*

continuamente sin ton ni son.—Rosini era un

grand artiste et, au même temps, un fin gastro-

*grã<sup>n</sup>t artístè é, à mè<sup>m</sup> ta<sup>n</sup>, e<sup>n</sup> fèn gastro-*

grande artista y, al mismo tiempo, un fino gastró-

nome. Ainsi, dit-on, qu'il croquet aussi facilement

*nom. è<sup>n</sup>si, dit o<sup>n</sup>, k'èl krokèt èsè fasilmã<sup>n</sup>*

nomo. Así, dicen, que se zampaba tan fácilmente

un gros dindon truffé, comme il composait un

*e<sup>n</sup> grò dè<sup>n</sup>do<sup>n</sup> truffé, kom il ko<sup>n</sup>pozèt e<sup>n</sup>*

un grueso pavo trufado, como componía una

grand opéra sérieux.

*grã<sup>n</sup>t opéra sèrie.*

grande ópera seria.

Ce bateau a la quille trop faible pour entrepren-

*s<sup>o</sup> bató à la kiy èrò fèble pur a<sup>n</sup>trepra<sup>n</sup>.*

Este barco tiene la quilla demasiado débil para empren-

dre un si long itinéraire.—La tonne est le poids de

*dre e<sup>n</sup> si lo<sup>n</sup>k itinèrèr.—la ton è l<sup>o</sup> pua d<sup>o</sup>*

der un itinerario tan largo.—La tonelada es el peso de

mille kilogrammes.—Quatre coups de canon annon-

*mil kilogram. —katro ku d<sup>o</sup> kano<sup>n</sup> ano<sup>n</sup>—*

mil kilogramos.—Cuatro cañonazos anun-

cèrent la fête de la cathédrale. Un chœur très non-

*sèt la fèt d<sup>o</sup> la katèdral. e<sup>n</sup> kør trè no<sup>n</sup>—*

ciaron la fiesta de la catedral. Un nutrido coro,

breux, accompagné de l'orchestre, antonna un

*bre, ako<sup>n</sup>pañé d<sup>o</sup> l'orkèstro, a<sup>n</sup>tona e<sup>n</sup>*

acompañado de la orquesta, antonó un

Documento 7

*Fonotecnia*  
*francesa*

ó

VERDADERA CLAVE DE LA PRONUNCIACIÓN FRANCESA

inmejorable para rectificar las articulaciones viciosas

CON

**EJERCICIOS DE LECTURA Y TRADUCCIÓN**

acompañados de su correspondiente vocabulario

por

Carlos Lacome G. Arquiaga

Catedrático numerario de Instituto

Excatedrático, con medalla de honor, de la sociedad titulada:

«L'ALLIANCE FRANÇAISE»

creada en París por hombres eminentes, y reconocida de utilidad pública

por decreto del Presidente de la República francesa

en 23 de Octubre de 1886

**SEGUNDA EDICIÓN**

corregida y notablemente aumentada



**MADRID:**

Librería de Fernando Fé

Carrera de San Jerónimo, 2

**VALLADOLID:**

Librería de Andrés Martín

Portugalete, 2

1901

# CUADRO NÚMERO 17

## LA LL FRANCESA

aille	eille	euille	cueille	œille	ouille
ail	eil	euil	cueil	œil	ouil

### Reglas de pronunciación y lectura

#### Formas gráficas de la LL francesa

En medio de dicción, la **ll** francesa se compone de la **ll** española precedida de **i**: sea **ill**.

En fin de dicción, esta **ill** pierde una **i**, pues ninguna voz francesa termina en consonante reduplicada, y se escribe **il**, siempre precedida de vocal.

#### La A seguida de ILL ó IL

La **a** seguida de **ill** ó **il** conserva su valor alfabético, nunca se combina con la **i** de la **ll** para formar el sonido **é** que suele tener en otros casos el grupo **ai**.

#### Conversión de EU en UE

La vocal combinada **eu** se cambia en **ue** y con igual sonido de **e** francesa, en las formas **euill** ó

**euil**, cuando las precede una **c** ó una **g**, que deba pronunciarse con el sonido gutural de **k** ó do **gue**, respectivamente. Así las sílabas **cueille**, **cueil**, **gueil**, suenan como las francesas **keuille**, **keuil**, **gueil**.

#### Vocal OE, seguida de ILL ó IL

La vocal en nexo **œ**, seguida de **ill** ó **il**, suena **e** francesa en los demás casos se pronuncia **é** clara; española.

#### Vocal E, seguida de ILL ó IL

La **e** seguida de **ill** ó **il**, no se acentúa y suena como **é** abierta; porque la **i**, combinándose con la **e** y la **ll**, tiene en este caso valor doble.

### EJERCICIO DE LECTURA

Bail. Corail. Émail. Soupirail. Travail. Ventail. Vantail. Vitrail. Soleil. Pareil. Vermeil. Orteil. Réveil. Le deuil. Un treuil. Le seuil. Une feuille. L'œil. Cercueil. Fenouil. La paille. Le paillon. La caille. Une médaille. Un rail. De la grenaille. Abeille. Corbeille. Une groseille. La bouteille. Cueillir. Je recueille. Qu'il veuille. La houille. La citrouille. Le bouillon. La quenouille. Un brouillon. L'oëillade. Oëillère. Oëillette. Argentueil, La treille. Qu'elle accueille. La cueillette. L'orgueil.

### GIMNASIA FONÉTICA

#### CONSONANTES SORDA Y SONORA, ALTERNAS: DOS POSTURAS DE LENGUA

1.º	sa-ja	se-je	sé-jé	si-ji	so-jo	su-ju	sou-jou	&
2.º	cha-za	che-ze	ché-zé	chi-zi	cho-zo	chu-zu	chou-zou	&

#### CONSONANTES SONORA Y SORDA, ALTERNAS: DOS POSTURAS DE LENGUA

3.º	ja-sa	je-se	jé-sé	ji-si	jo-so	ju-su	jou-sou	&
4.º	za-cha	ze-che	zé-ché	zi-chi	zo-cho	zu-chu	zou-chou	&

#### UNA CONSONANTE SONORA ENTRE DOS SORDAS: DOS POSTURAS DE LENGUA

5.º	sa-ja-cha	se-je-che	sé-jé-ché	si-ji-chi	so-jo-cho	su-ju-chu	&
6.º	cha-ja-sa	che-je-se	ché-jé-sé	chi-ji-si	cho-jo-so	chu-ju-su	&

## Documento 8

**PRIX**

décernés à l'occasion de la 7.<sup>e</sup> Séance sportive  
sous la Présidence

**du DUC DE LA SALLE DE ROCHEMAURE**

Grand'Croix de l'Ordre de Charles III, d'Isabelle la Catholique,  
Membre de la Royale Académie de Barcelone, etc.

27 Juin 1909

**JURY DU CONCOURS DES JEUX**

PRÉSIDENT DES JEUX  
*M. MANUEL SOTELO MARTÍNEZ*

VICE-PRÉSIDENT  
*M. JOSÉ PUJADAS SOLÁ*

PORTE-DRAPEAUX D'HONNEUR  
*MM. José Rius Oñías, Ramiro Puig Puig,  
Agustín Orrós Sánchez, Juan Masía Rodón*

MEMBRES DU JURY  
*MM. Pedro Muntán de Diego, José Antonio Batlle Vías  
Luis Pons de Vall, Enrique Morell Tarré  
Rosendo Gallach Andreu*

DIRECTION DES EXERCICES  
*M. Jaime García*  
Professeur de Gymnase du Collège

9

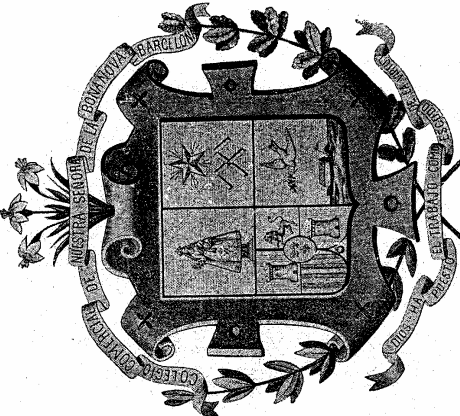
**Colegio**

de

**Ntra. Sra. de la Bonanova**

✻ ✻ ✻ ✻ ✻

**Distribución de Premios**



5 de Julio de 1909.

## Documento 9

**EL FRANCÉS AL ALCANCE DE TODOS****MÉTODO PRÁCTICO**

para hablar y escribir correcta y rápidamente el

**IDIOMA FRANCÉS**

por M. LOUIS COUDERC

Ex Maestro de las Escuelas Francesas oficiales  
Director-fundador de l'Académie Polyglotte Mixte  
ÉCOLE FRANÇAISE

**CURSO SUPERIOR**

1.<sup>a</sup> edición. - Año 1919

Este curso contiene una multitud de ejercicios de correspondencia con detalles interesantes que se relacionan con asuntos y operaciones comerciales, industriales, mercantiles, civiles, militares y familiares, detalles que conviene que sepa toda persona que se dedica al comercio.

DE VENTA EN CASA DEL AUTOR:  
Calle ROSELLÓN, 255, principal (entre Rambla de Cataluña y Paseo de Gracia)  
Y EN LAS PRINCIPALES LIBRERÍAS DE ESPAÑA Y AMÉRICA

**1. OBJETO DE ESTE CURSO**

*A costa de mucho trabajo y de aprovechar todos mis momentos libres, puedo, por fin, poner en vuestras manos este tercer y último curso de mi método, que forzosamente os ha de ser muy útil para poder perfeccionar el estudio de la lengua que estudiáis; lengua importante, y hasta diré indispensable, a los que se dedican al comercio, han de ejercer una carrera o quieren adquirir una cultura completa.*

*Este curso contiene una multitud de ejercicios de correspondencia, con detalles interesantes que se relacionan con asuntos y operaciones comerciales, industriales, mercantiles, civiles, militares y familiares; en resumen, todas estas operaciones que representan los actos más importantes e indispensables que conviene que sepa toda persona que se dedica al comercio para que no resulten estériles los esfuerzos que realice al ponerse en relación con sus semejantes. Los que adopten mi método, verán con satisfacción que, en poco tiempo y sin gran trabajo, lograrán estar al corriente de las diversas operaciones que se relacionan con la industria y el comercio.*

— 6 —

### Advertencias muy importantes a los profesores

#### I.—Del empleo del método.

Creemos útil dar algunos consejos a los profesores que empleen nuestro método, aunque su plan sea claro y preciso.

1.º El profesor debe enseñar de *viva voz* todas las palabras, *muy despacio*, pronunciando distintamente, mostrando los objetos todo lo posible y haciendo repetir al alumno todas las palabras. Por ejemplo, en la primera lección el profesor toma un *lápiz* y dice, mostrando al alumno o a los alumnos: *C'est le crayon*. Después pregunta a cada alumno a su turno: *Qu'est-ce que c'est?* y el alumno debe contestar: *C'est le crayon*.

2.º Después de haber dado así toda la lección de *viva voz*, el profesor la lee despacio y la hace leer a los alumnos.

3.º El profesor explica las reglas gramaticales y los ejercicios.

4.º El alumno lee las reglas y hace los ejercicios: 1.º, de *viva voz*; 2.º, por escrito en la clase o en su casa.

5.º Antes de pasar a una nueva lección debe siempre *repasarse* la precedente.

6.º El profesor no debe emplear una palabra nueva que esté fuera de la lección.

7.º A partir de la lección *décimaquinta* el profesor debe cambiar un poco el modo de enseñanza empleado en las demás: 1.º, leerá la lección despacio y en alta voz; 2.º, la hará leer a cada alumno a su turno; 3.º, hará las preguntas a cada alumno; 4.º, los alumnos harán las preguntas entre ellos.

— 7 —

#### II.—De la división de las lecciones.

El profesor debe basarse para la enseñanza, no sobre la división de las lecciones tal como está en el método, sino sobre la inteligencia y la condición del alumno. Si el alumno tiene ya nociones o si es una lección particular, el profesor puede seguir el plan adoptado en nuestro libro y dar una lección por clase; pero, con un grupo más o menos grande de alumnos, el profesor tiene que ir más despacio y una de nuestras lecciones puede durar dos o tres clases. Dejamos, pues, al *buen entendimiento* del profesor, la división de las lecciones de nuestro libro.

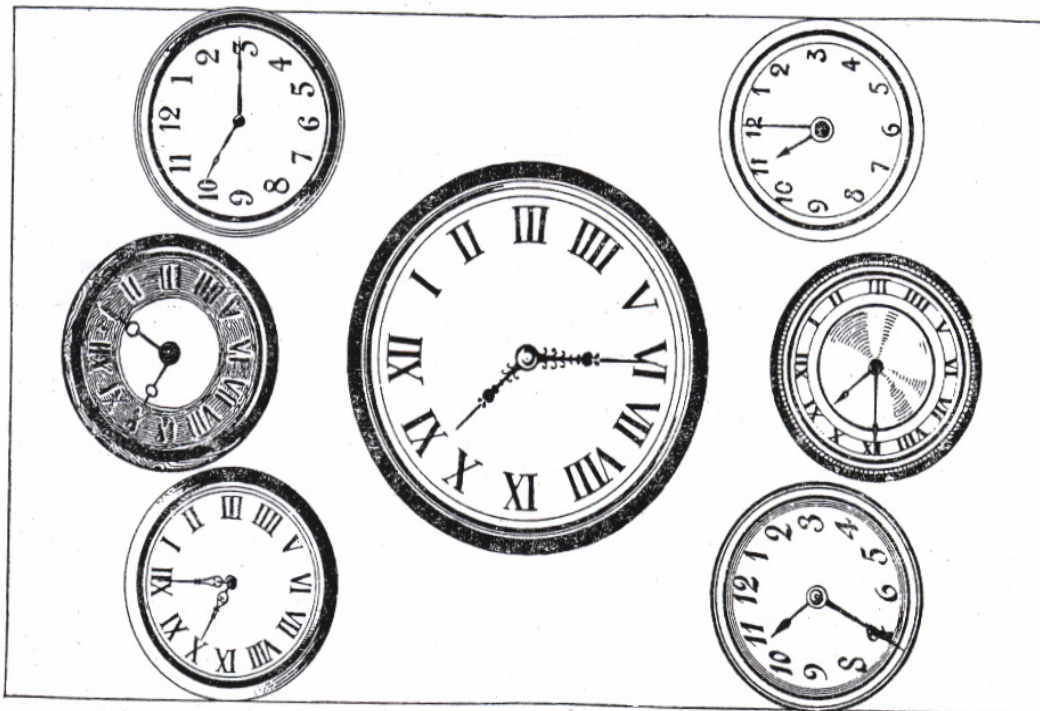
En los *colegios*, sobre todo con los niños, se debe enseñar despacio y con muchas explicaciones, de tal modo, que el profesor puede dividir cada una de nuestras lecciones en dos o en tres, o más si lo juzga conveniente; lo importante es ir despacio para que el alumno pueda digerir bien las palabras.

Desde las primeras lecciones el profesor debe *insistir en la pronunciación* y corregir a los alumnos si pronuncian mal.

Es conveniente también hacer escribir al alumno en la pizarra las palabras difíciles de pronunciar como: «*chaise*», o las palabras difíciles de retener como: «*cloison*».

El profesor debe unir el gesto a la palabra, sobre todo con los verbos de movimiento, y si los alumnos tienen facilidad para aprender, traducirá lo menos posible, sirviéndose sobre todo de la *imagen* y de la *intuición*.

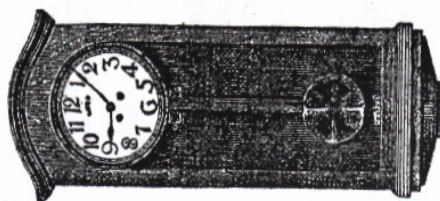
El Autor



— 74 —

## DIX - HUITIEME. LEÇON

(LECCION DÉCIMA OCTAVA)



La pendule

## La hora : L'heure

L'horloge	El reloj de torre
L'argent	La plata
Le nickel	El níquel
Le bois	La madera
L'or	El oro
Le bronze	El bronce
Le marbre	El mármol
Le remontoir	Rodaja para dar cuerda
La clef	La llave
Le cadran	La esfera
L'aiguille	La aguja-manecilla

Voici une montre, c'est la mienne. Elle est en argent. Elle a une partie blanche, le cadran. Celui-ci est divisé en douze heures. Il y a trois aiguilles: la petite marque les heures, la grande les **minutes**, l'autre les **secondes**. Je **remonte** (*doy cuerda*) ma montre avec le **remontoir**. Je la remonte tous les jours.

Contre le mur il y a une pendule. Elle est en bois. A l'**Université** (*Universidad*) il y a une horloge.

Quelle heure est-il, s'il vous plaît? Il est une heure juste. A la pendule que je vois il est neuf heures sept, à ma montre il est trois heures moins huit minutes.

Ma montre est juste, la pendule **avance** (*adelanta*). Elle avance d'un quart d'heure. Votre montre marque midi et demi, elle **retarde** (*retrasa*).

Si la pendule ne marche pas, je la remonte avec la clef. Dans la ville il y a **plusieurs** (*varios*) horloges, mais toutes ne marquent pas la même heure.

Pour régler ma montre je vais à la **gare** (*estación*): l'horloge de la gare est juste. A l'**Hôtel de ville** il y a aussi une horloge mais elle est **arrêtée** (*parada*).

*Expressions usuelles et gallicismes*

*Cela fait bien mon affaire:* Eso me conviene, me basta.

*J'adore les pommes de terre:* Me gustan mucho las patatas.

*Je ne suis pas dans mon assiette:* No me encuentro bien.

*Etre dans de mauvais draps:* Estar en una mala situación.

*Quoique:* Aunque.

*Quoi que:* Por más que.

---

**VINGT - HUITIEME LEÇON**


---

(LECCION VIGÉSIMAOCTAVA)

**Chez le tailleur et chez le cordonnier**

*Monsieur Robert va d'abord chez le tailleur pour se commander un costume et passe ensuite chez le cordonnier pour voir si les bottines qu'il a commandées sont **prêtes** (hechas, listas).*

**1° Chez le tailleur**

**LE TAILLEUR:** Que désire, Monsieur?

**MONSIEUR ROBERT:** Je viens de la part de mon ami Monsieur Porter, qui est un de vos clients, et je désire vous commander un vêtement complet.

**T.:** Donnez-vous la peine de passer, Monsieur; je vais vous montrer les différentes pièces d'**étoffes** <sup>(1)</sup> que je viens de recevoir. Vous pourrez choisir.

**R.:** Cette étoffe bleu **foncé** <sup>(2)</sup> me plaît beaucoup.

**T.:** Je crois que vous avez très bon goût, c'est une très jolie étoffe. Veuillez ôter votre veston, je vais vous prendre mesure.

**R.:** Je n'aime pas à être **gêné** (*molesto*) dans mes vêtements. Faites-moi le veston et le gilet un peu larges.

**T.:** Comment désirez-vous le veston tout droit ou un peu **pincé** <sup>(3)</sup> à la taille.

**R.:** Faites-le moi un peu pincé à la taille, puisque c'est la mode maintenant.

T.: Comment voulez-vous la **doublure** (4) en soie ou en laine.

R.: Doublez-le en soie. Quel jour pourrai-je passer pour essayer?

T.: Veuillez passer dans trois jours.

R.: Et quand mon vêtement sera-t-il fait?

T.: Il sera fait dans une huitaine, Monsieur.

R.: Bien; j'espère que vous êtes un homme de parole et je compte que d'aujourd'hui en huit je pourrai étrenner mon costume.

T.: Je ferai tout mon possible pour vous satisfaire.

R.: Au revoir, Monsieur.

T.: Au plaisir de vous revoir, Monsieur.

(1) Paño. (2) Oscuro. (3) Ceñido. (4) Forro.

REMARQUE: *Probar* un traje: **essayer** un vêtement. *Probar* la sopa: **goûter** la soupe. *Probar* la verdad de una cosa: **prouver** la vérité d'une chose.

### QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'un tailleur? — 2. Que dit M. R. en entrant chez le tailleur? — 3. Qu'est-ce que le tailleur montre à M. R. pour lui faire choisir une étoffe à sa convenance? — 4. Qu'appelle-t-on échantillon? — 5. Pourquoi M. R. ôte-t-il son veston? — 6. Quelle sorte de vêtement M. R. veut-il? — 7. Quelle sorte de vêtement portez-vous? — 8. Comment M. R. veut-il le veston tout droit ou pincé à la taille? — 9. Quelle doublure le tailleur lui mettra-t-il? — 10. Pourquoi M. R. devra-t-il repasser chez le tailleur? — 11. Dans combien de jours son vêtement sera-t-il fait?

### 2° Chez le cordonnier

MONSIEUR ROBERT; Bonjour, Monsieur; je viens voir si les bottines que je vous ai commandées il y a huit jours sont prêtes.

C.: Mais oui, Monsieur. Veuillez vous asseoir, je vais vous les essayer.

R.: Non, merci; je me les essayerai moi-même. Donnez-moi, s'il vous plaît un **crochet à boutons**. (1)

C.: Voici, Monsieur. Faites attention car les boutons ne sont pas cousus solidement. J'ai voulu voir

Documento 10



C'esta muy enfamea.

¿Cómo está nuestro amigo?

Está muy bien.

## 24. Génie

Une maison converte ou petite, neuve ou vieille, spacieuse ou étroite. - Un événement fatal est un événement inévitable. - Le tigre est cruel carriériste et toujours attéré de sang. - Le tigre es naturalmente grosier et gloton, mais il devient ingénieux dans les discours et hardi quand il a faim. - Les dieux de la fable étaient fatigés présumés et cruels. - Paul et Henri sont deux petits granjos atleticos et studiosos; ils sont primitivos peuversos. - Pendant les bellas veiras de primavera quiertend avanzat le ratignol champer.

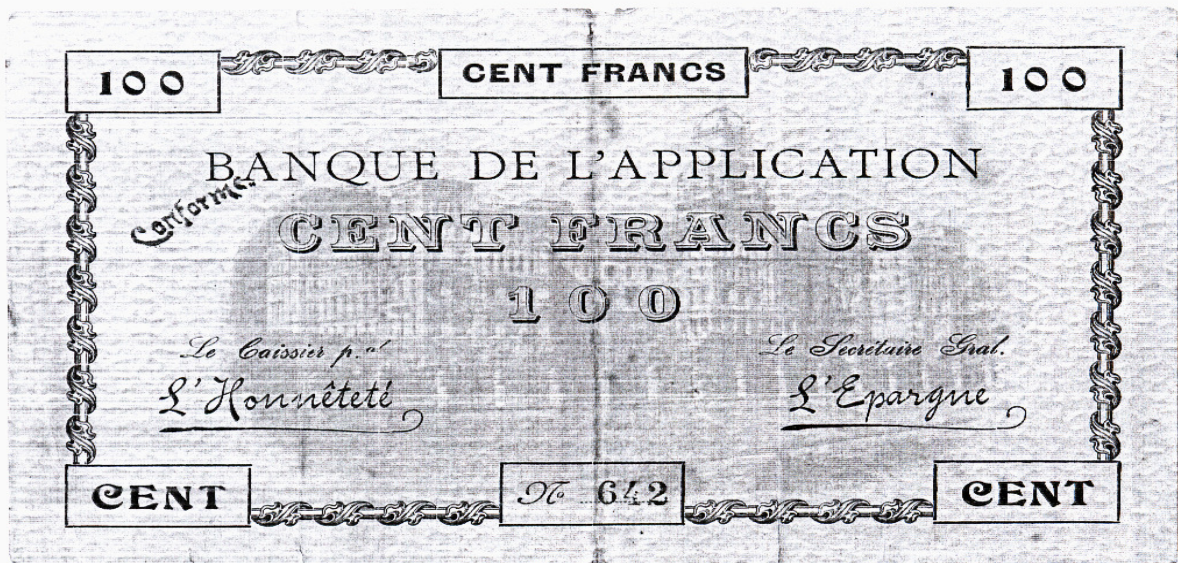
Ella se porta très mal.

Comment se porte notre ami?

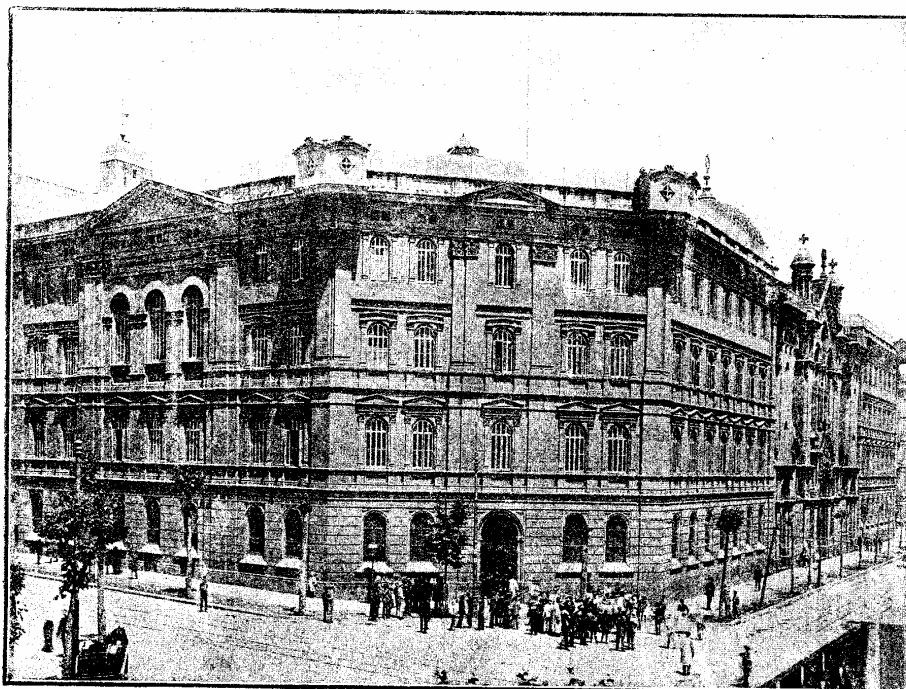
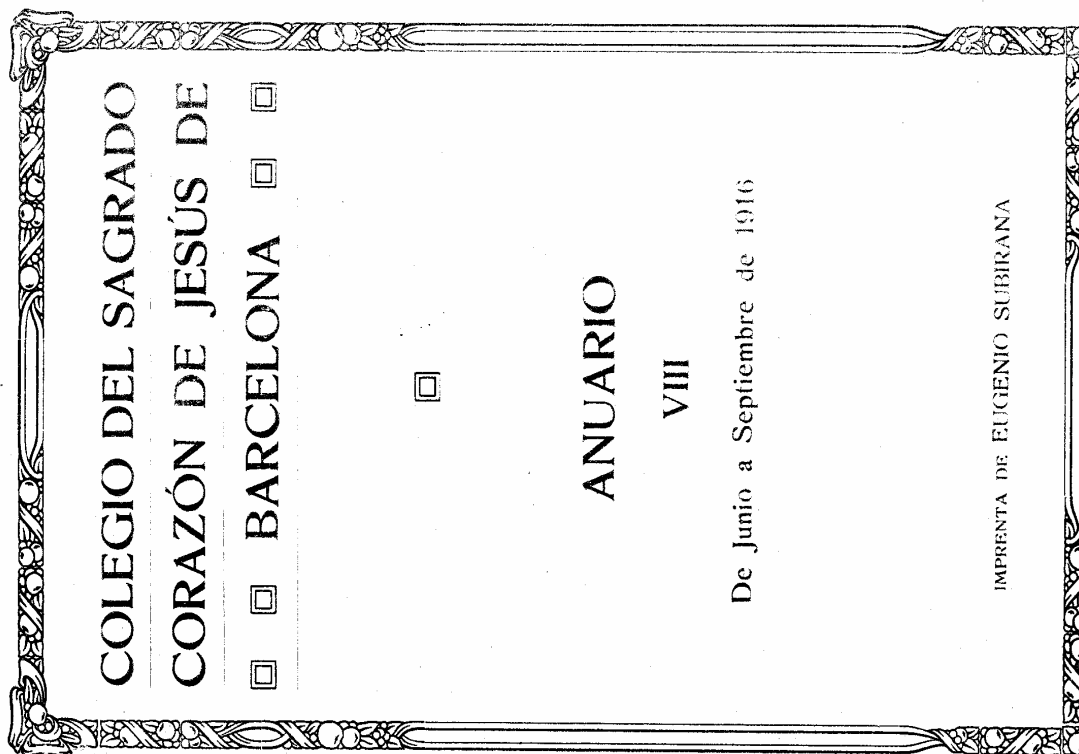
Il se port très bien.

## 24. Versión

Una casa es vasta o pequeña, anueva o vieja, espaciosa o estrecha. - Un acontecimiento fatal es un acontecimiento inevitable. - El tigre es cruel, carriero y siempre sediento de sangre. - El tigre es naturalmente grosero y gloton, pero se vuelve ingenioso y atrévido cuando tiene hambre. - Los dioses de la fábula eran encorvados pequeños y crueles. - Pablo y Enrique son dos primos atletas y estudiosos; son hermanos pequeños. - Durante las hermosas tañidas de la primavera se oye avanzado el ratignol champer.



## Documento 11



LA ENSEÑANZA DE LAS  
LENGUAS MODERNAS



DISCURSO

POR EL

R. P. ANTONIO GUASCH

DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

en la solemne apertura del Curso académico  
de 1916 a 1917



IMPRIMI POTEST

Raimundus Lloberola, S. J.

*Procep. Pross. Arag.*

NIHIL OBSTAT

EL CENSOR,

Ernesto Guitart, S. J.

*Barcelona, 18 de Septiembre de 1916.*

IMPRÍMASE

EL VICARIO GENERAL

JUSTINO GUITART

Por mandado de Su Sñra.,

Lic. Salvador Carreras, Pbro.

*Scribo. Comc.*

## SEÑORES:

Es un hecho innegable, por todos con unanimidad reconocido, que el estudio de las lenguas constituye una de las más imperiosas necesidades de la vida moderna, y uno de los caracteres que distinguen a nuestra época de todas las que la han precedido en el curso de la historia.

Los antiguos griegos y romanos, que miraban como bárbaro a todo el que no había nacido bajo el hermoso cielo de Grecia o en el suelo privilegiado de la península itálica, no pensaron jamás en aprender las lenguas de los pueblos por ellos vencidos y sujetos. En la Edad Media, el universal conocimiento que del latín tenían las personas cultas, y la práctica general de escribir en aquella rica lengua las obras literarias y científicas, excusaron aun a los sabios el trabajo de aprender las lenguas vulgares distintas de la suya.

Pero muy al revés sucede en nuestros tiempos. La facilidad y rapidez de comunicaciones que hay entre los países civilizados; el comercio exterior, que por efecto de estas mismas facilidades se desarrolla y crece de día en día; el intercambio de todas las ideas y conocimientos, expuestos por cada uno en su lengua nativa, porque la inmensa mayoría, así de los que leen como de los que escriben, o ignoran totalmente las lenguas sabias, o por lo menos no las poseen con bastante perfección: todas éstas son causas de que sea no sólo utilísimo, sino hasta cierto punto indispensable en nuestros días, el conocimiento de varios idiomas.

El comerciante lo necesita para ampliar y conservar sus relaciones mercantiles; el hombre de carrera, para estar siempre enterado de los descubrimientos y teorías más recientes, que de otra suerte quedarían para él ocultos y cerrados como con siete sellos; en una palabra, quienquiera que pretenda alternar con personas cultas, necesita conocer una o varias lenguas extranjeras; pues alguna de ellas ha llegado a entrar de tal modo en la cultura general, que quien del todo la ignorase, no sólo no podría pasar por persona instruida,

sino que apenas le sería posible presentarse decorosamente en sociedad.

Y si alguno, reconociendo la necesidad del francés en la vida social, me dijese que para la buena formación científica no hay ya necesidad de más lenguas, pues su conocimiento se suple fácilmente con la abundancia que hay de traducciones, le responderé que no se traducen las revistas, ni muchos libros que lo merecen; ni los que llegan a ser traducidos lo son con la rapidez que exige quien pretende estar al corriente de los últimos adelantos, que en un ramo determinado de la ciencia o de la industria se hayan hecho en las diversas naciones.

Esto por lo que toca a libros científicos; que si de letras tratáramos, os recordaría que al decir de Cervantes, quien lee traducciones «es como quien mira los tapices flamencos por el revés, que aunque se ven las figuras, son llenas de hilos que las oscurecen, y no se ven con la lisura y tez de la haz» (1); hermosa metáfora, con la que el príncipe de nuestros ingenios expresó maravillosamente que por medio de traducciones, cuando sean fieles, podremos alcanzar algún conocimiento del fondo de la obra, de las ideas en ella contenidas; pero nunca llegaremos a percibir y gustar en su belleza original la forma artística, las perfecciones del lenguaje, los matices del sentimiento; todo esto no puede transmitírselo el traductor, por experto y cuidadoso que sea, porque en muchos casos es sencillamente intraducible.

Pues si esto se dice con razón de las más esmeradas traducciones, ¿qué deberemos pensar de muchísimas que hoy circulan, forjadas al correr de la pluma por escritorillos improvisados, publicadas por puro mercantilismo editorial? ¡Oh cuánta verdad encierra el adagio italiano *traduttore, traditore!* Traidores son ciertamente muchos traductores: traidores al pensamiento del autor, que por su ignorancia desfigurán y oscurecen, cuando no lo contradicen del todo; traidores al idioma de que traducen, y del cual apenas tienen ligeras nociones; traidores a su propio idioma, que dejan horriblemente lastimado y maltrécho.

Es, pues, cosa cierta y evidente, que para saborear las bellezas de las literaturas extranjeras; para conocer en su integridad y pureza original las obras científicas, escritas por los sabios de otros países; y aun para el manejo de negocios de alguna importancia, es preciso saber varios idiomas, cuantos más mejor. Así lo entiendo hoy todo el mundo, y por lo mismo fuera inútil y ocioso entretenerse en probarlo. Dándolo, pues, por supuesto, indicaré ligeramente los va-

(1) *Quijote*, 2.<sup>a</sup> parte, cap. LXII.

rios sistemas seguidos hoy en la enseñanza de las lenguas vivas, deteniéndome algún tanto en la exposición del que a mi juicio reúne más ventajas. En todo ello procuraré guardar la brevedad, para no fatigar vuestra ilustrada y benévola atención.

## I

Numerosísimas son las instituciones cuyo fin es la enseñanza de las lenguas vivas. ¿Quién podrá fácilmente enumerarlas? Ya habréis oído hablar del *Centro Internacional de Enseñanza*, cuya red de sucursales y agencias se extiende por las principales urbes del globo; conocidas os son también las escuelas Berlitz, así como las del método Alge, extendidas por muchas ciudades; y habrá llegado a vuestros oídos el nombre del editor Julio Gross, que expende por millares sus gramáticas a todas las partes del mundo. Sería tarea inacabable el mencionar las academias, los ateneos, los institutos políglotas y los profesores particulares, que se ocupan exclusivamente en la enseñanza de lenguas vivas.

Y si de las instituciones pasamos a los métodos, los hallaremos sumamente distintos y aun opuestos. Porque unos pretenden ser mejor enseñar una lengua viva sin libros, puede decirse, y sólo con profesor (*Berlitz Schools*); otros con libros, pero sin maestro (método autodidáctico, como el de *Toussaint-Langenscheidt* y el de *Schienenman*); éstos con maestro a distancia, por correspondencia epistolar; aquéllos dando del profesor lo imprescindible necesario, a saber, el eco de su voz, sus acentos impresionados en cera o ebonita; que en cilindros fonográficos nos ofrece sus lecciones el método *Cortina*; y el sistema *C. I. E.* envía por correo sus discos de gramófono, verdaderas reproducciones de la voz del profesor.

En la asombrosa actividad y porfiada competencia todo se transforma, y unos métodos suceden rápidamente a otros. Los que hoy privan más son los llamados directos e intuitivos, como los de *Alge*, *Gaya*, *Marc de Valette* y *Berlitz*; esencialmente prácticos y sin reglas, en oposición a otros más antiguos, como los de *Ahn*, de *Roberston*, de *Ollendorff*, que a los temas y ejercicios prácticos juntaban las reglas, haciendo de la gramática una verdadera vivisección.

Entre tantos métodos y sistemas que someramente acabo de enumerar, y otros que vosotros mismos podréis fácilmente añadir a la lista, porque apenas habrá revista o diario en que no veáis anunciado alguno, ¿cuál es el mejor? ¿cuál el más rápido y seguro para llegar a poseer una lengua? ¿Lo será el esencialmente exclusivista, que menos precie el auxilio de las reglas gramaticales, explicadas al discípulo en tiempo y sazón? ¿Lo será el que se ciña a enseñar una lengua expli-

cando escuetamente las reglas que forman, por decirlo así, el esqueleto gramatical? No, señores: porque, como sabéis muy bien, la perfección no suele consistir en los extremos; y no se os oculta que la naturaleza auxiliada por el arte arrebata en todos los géneros la palma del buen éxito.

El método Berlitz creo que a los principios ha de ser algo duro para el que nada sepa de la lengua; en cambio, podrá sin gran trabajo aprovechar mucho a quien estuviere ya medianamente versado en el vocabulario. El método autodidáctico ha sido facilitado todo lo posible por los libros de la casa editorial *Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung* (Berlín-Schöneberg), en los cuales es verdaderamente notable la representación gráfica de la pronunciación, hasta en sus más delicados matices. Con todo, nadie se llame a engaño; el idioma, destinado a ser percibido por el oído, por el oído ha de entrar.

En esto hace ventaja al anterior sistema el del *Centro Internacional de Enseñanza*, el cual, además, si se mira a la comodidad del alumno, descuelia sin duda alguna sobre todos. Debo añadir, en honor de la verdad, que los discos que he tenido ocasión de escuchar en la sucursal de Barcelona, estaban impresionados por excelentes profesores. Pero no se vaya nadie a forjar ilusiones creyendo que, por el mero hecho de tener en casa un gramófono *C. I. E.*, ya estará en posesión de una lengua; trabajo largo y constante se requiere siempre; pues como dice gráficamente Notvest (1), «aún no se ha inventado el embudo por el que nos infundan un idioma sin fatiga ni esfuerzo».

¿Cuál será, pues, repito, el mejor método? En teoría será aquél que mayores facilidades dé al alumno para aprender las palabras de la lengua en cuestión y el recto uso de las mismas dentro de la frase. Ahora bien; las palabras nos las da el diccionario. El recto uso de ellas nos lo enseña la gramática en sus dos partes principales, la morfología y la sintaxis.

Atendiendo solamente a la primera de estas dos proposiciones, podría parecer a algún inexperto que, para aprender una lengua, lo más conducente era comprarse un buen diccionario, y con tiempo y paciencia aprenderse todo su contenido. ¡Trabajo indigesto, tarea enojosa, el peor de los métodos imaginables! Pues entonces ¿aprenderemos listas de palabras clasificadas por materias y categorías gramaticales? Tampoco. *Les Mots Allemands groupés d'après le sens*, y *Les Mots Allemands groupés d'après l'étymologie*, por Bossert y Beck, y otros libros parecidos, pueden servir para completar el conocimiento de una lengua, no para aprenderla. No hay tra-

(1) En su interesante obra *Tüchtige Junge Kaufleute gesucht!*

bajo más ingrato que estudiar vocablos desgajados y dicciones sueltas, cuyo significado difícilmente se llega a penetrar por completo. Tampoco es este método el más racional.

Pues ¿de dónde sacaremos los vocablos, que son como las piedras necesarias para el edificio que pretendemos levantar? La respuesta, a mi juicio, es sencilla. Así los vocablos como el modo de enlazarlos se han de sacar principalmente del libro de traducción; y la norma de la composición por escrito debe ser, parte el mismo libro, parte las reglas de gramática.

Con esto no pretendo descubrir ningún método nuevo; muy al contrario, en confirmación de él voy a citaros una colección de apuntes y observaciones pedagógicas del siglo xvi. De entre los varios testimonios que de ella pudiera sacar, escojo solamente estos dos, bastantes para servir de base a mi aserto: «En cuanto al asunto de la composición, procure dictarlo hábilmente sobre aquellas historias y frases que se han visto el mismo día.» — «Porque la composición no es otra cosa que una práctica de la lección, deberá estar hecha sobre las reglas de la gramática y a propósito de lo que se ha traducido» (1).

Como veis, señores, tenemos indicado aquí un método que podríamos llamar *de imitación*, muy diferente del método *por temas* de Ollendorff y otros, entendiendo por tema un ejercicio de traducción oral o escrito, que el discípulo hace sobre una lista más o menos arbitraria de palabras nuevas para él. Este último método, señores, ¿será tan racional, tan seguro y tan fácil como el de imitación? Bien podemos ponerlo en duda. Porque vosotros mismos me diréis que, yendo composición y tema cada uno por su lado, la atención del discípulo por necesidad se ha de distraer a varias partes; y convendréis conmigo en que de este modo se malogran muchas energías, que se lograrían concentrando la actividad mental del alumno en una sola cosa.

En cambio, señores, esta concentración de fuerzas se obtiene a maravilla en nuestro método, en el cual de la prelección o traducción se hacen irradiar todos los ejercicios restantes: la tarea por escrito, las prácticas orales, las observaciones lingüísticas y estilísticas, y hasta las mismas reglas de gramática, cuya fuerza y alcance se ha de hacer ver señaladamente en los ejemplos que se vayan encontrando.

(1) *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu* (Madrid, 1901), págs. 238 y 271. Es este tomo un verdadero arsenal de documentos pedagógicos; abundante en prácticas de la clase, casi todas en francés, en el verdadero sentido, y aprecia la importancia de muchas reglas de *Praxis*. Pero en estos documentos otros ejemplos recogidos por el P. Pachier fueron el material del que salió acrisolado y depurado nuestro método definitivo.

Ved ahí, trazada en sus líneas generales, la diferencia radical entre todos los métodos modernos y un método o sistema antiguo sí, porque su origen se remonta a la mitad del siglo XVI, pero moderno y actual por la flexibilidad de sus prescripciones y su fácil adaptación a todos los tiempos. Sistema elaborado por varias comisiones de sabios profesores de todos los países cultos de Europa; sistema que encierra como la quintaesencia de las prácticas y observaciones pedagógicas hechas en centenares de establecimientos, allá cuando florecía el renacimiento con exuberante lozanía; sistema en cuya formación se agotaron todos los medios, todos los auxilios, todos los recursos de orden natural, y aun muchos del sobrenatural, mediante todos los cuales debía resultar una obra acabada en su género, dentro de los límites de perfección a que las obras humanas pueden llegar; sistema, en fin, acreditado por la estima que de él han hecho sabios imparciales y hasta enemigos sinceros, y abonado por las ejecutorias de buen éxito obtenidas en el mundo literario en el transcurso de casi cuatro siglos. Este método, este sistema, se llama el *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús (1).

## II

Muy engañado andaría, señores, quien pensase que el *Ratio Studiorum* no es más que un sistema de enseñanza lingüística. Mucho más altos son sus ideales; mucho más dilatados sus horizontes. En aquella concepción amplia, integral, armónica, de la educación intelectual y moral, el estudio de las lenguas clásicas, por mucha importancia que se le dé, está subordinado al de las ciencias, que inmediatamente le ha de seguir, y muy especialmente al de la filosofía, que es la más alta y noble entre todas las de orden puramente natural.

Mas como no es mi intento tratar ahora sino de la enseñanza de las lenguas, solamente lo que a ella se refiere voy a considerar en el *Ratio*, y esto con la mayor brevedad que me sea posible.

Ante todo, como observan sus comentaristas, uno de los caracteres que más distinguen a este método y más le separan de muchos de los métodos modernos, es la preponderancia que en él se da a la enseñanza oral. Todos convenimos en la necesidad de suavizar el trabajo del discípulo, facilitando cuanto sea posible las materias que

(1) La obra más crítica y más moderna que conocemos sobre el *Ratio* es *La Pédagogie des Jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle* (Louvain, 1914), por el P. J.-B. Herman, S. I. En un capítulo preliminar trata de «la obra y los hombres». En la primera parte investiga «las fuentes» del *Ratio*; en la segunda y última examina y precisa «las características» de nuestro sistema.

son objeto de su estudio; pero en la práctica, muchos de los métodos actuales «facilitan la enseñanza, desmenuzando y aclarando la materia en los libros de texto. Si se trata de lenguas, se llenan los textos de notas y observaciones, de traducciones interlineares y yuxtalineares, comentarios y aclaraciones; en una palabra, se facilita la enseñanza facilitando los textos...

»Los antiguos entendían y practicaban la facilitación de la enseñanza de un modo muy diferente; hacíanla consistir en la enseñanza oral. Los textos que adoptaban por lo regular eran tales, que el discípulo abandonado a sus propias fuerzas no pudiese descifrarlos ni entenderlos; quitábasele todos los medios de hacerse los aseguibles, dejándole por único recurso la viva voz del profesor. Para aprender las lenguas dábanle gramáticas muy completas, pero compendiosas; trozos escogidos de los autores clásicos, pero sin traducciones, sin notas, y aun sin diccionarios» (1).

Poco versado ha de estar en la enseñanza quien no reconozca las ventajas de este método oral, que es el más conforme a la naturaleza. Por esto Pitágoras y Sócrates, y en general los filósofos griegos, enseñaban sin dar a sus discípulos escrito alguno; por esto llegó a ser proverbial entre los antiguos aquella sentencia que aduce Quintiliano: *Viva vox alit plenus* (2); la viva voz es la que con más plenitud nutre el entendimiento; por esto decía el gran Doctor de la Iglesia San Jerónimo: «No sé qué secreta energía tiene la viva voz, que penetra en lo más profundo del alma del alumno» (3).

Me diréis, y es cosa ciertísima, que las ventajas de este método sólo se obtendrán con profesores muy competentes, activos y abnegados, que todo lo sacrifiquen al trabajo escolar, al aprovechamiento de sus discípulos. Tales los supone el *Ratio Studiorum*, y tales contribuye a formarlos. Con razón los supone tales; porque el profesor de cada curso, suficientemente preparado con el amplio estudio de su ramo, en posesión de no vulgar cultura literaria y científica, instruido en las teorías y prácticas pedagógicas, emprende su labor docente alentado por sublimes ideales; pues ve en sus jóvenes alumnos los que pueden ser mañana ciudadanos influyentes, sostenes de la patria, baluartes de la religión; en una palabra, los futuros adalides de la verdad, los campeones de la verdadera cultura (4). ¿Quién, ante

(1) P. JAUME NONELL, S. J.: *El «Ratio Studiorum» de la Compañía de Jesús*, ps. 12-13.

(2) *Institutiones Oratoriae*, lib. II, cap. II.

(3) *Epist.* LIII.

(4) *Protrepticum ad Magistros Scholarum inferiorum S. I. scriptum a P. Francisco Sacchino ex eadem Societate* (Roma, 1625). — PARANESIS, etc. del mismo autor. Son dos libritos llenos de suave unción y aliento para los profesores y educadores. — Compárese con lo que decimos en el texto del discurso el art. II de la 3.<sup>a</sup> sección de la obra *L'art de faire un homme*, por el Abate H. Mocquillon, artículo que lleva el epígrafe: *Absence de Savoir-Pédagogique chez les Professeurs de l'Université* (pág. 238).

estas lisonjeras perspectivas, no se siente animado a contribuir con todas sus fuerzas a la recta formación de sus alumnos, en cualquier materia o grado que sea?

Y notad, señores, que si la Compañía no cejó durante diez lustros, de 1550 a 1599, hasta ver redactado y promulgado un método de estudios, persuadida como estaba de que sin método fijo se fluctúa, se divaga, y lo que hoy edifica uno puede otro derrumbarlo mañana; al dejar establecido aquel método, y con él asegurada la unidad de acción, lo hizo de manera que todo convergiese a la formación y dirección del profesor; porque ya entonces era de opinión la Compañía, de acuerdo con los más insignes pedagogos, que todo estriba en el profesor, todo depende del maestro. Este, dentro del ancho círculo de su libertad e iniciativa personal, tiene un fin cierto y determinado que alcanzar; y para alcanzarlo se le dan normas ciertas, determinadas, concretas y hasta minuciosas; porque en materia de enseñanza, señores, quien no baja al pormenor minucioso no baja a la realidad.

Fundado en todo esto me atrevo a afirmar, por lo que conozco de los métodos hoy más en boga, y aun confesando que me queda mucho que ahondar en el conocimiento y práctica del *Ratio*, porque éste no se comprende si no se practica, y cuanto más se practica más se comprende y profundiza, me atrevo a afirmar, digo, que el *Ratio* puede ponerse en parangón con los mejores métodos modernos para aprender idiomas, y que a todos lleva manifiestas ventajas. Porque el *Ratio* nos ofrece lo mejor de los métodos directos, cuando encarga que profesor y discípulos hablen cuanto antes la lengua que se trata de aprender, hasta dominarla por completo de palabra y por escrito (1); el *Ratio* nos ofrece lo más subido y acendrado de los métodos teóricos, al aconsejar al profesor la explicación de una gramática cuyos preceptos sean concretos, ciertos, y confirmados por escogidos ejemplos clásicos; al ordenar la declaración de etimologías, la composición y derivación de vocablos; el *Ratio*, señores, y aquí a todas luces empieza a superar a los métodos modernos, no se contenta con enseñar la lengua de un modo mecánico, sino que infiltrando en pequeñas dosis el idioma, despierta al mismo tiempo la fantasía y la enriquece con espléndidas imágenes; desarrolla y aguza el entendimiento, haciéndole seguir las huellas de los oradores y escritores de fama

(1) Véanse las conclusiones del *Primer Congreso internacional de expansión mundial* (Mons, 1905), págs. 66-71. En estas páginas se aduce la moción del Sr. Collonge, director general de las escuelas Berlitz (París), en la que prueba que la unión de los dos procedimientos, analítico y sintético, constituye el mejor método para la enseñanza de una lengua muerta. Ahora bien; esta unión de los dos procedimientos, analítico y sintético, es, ni más ni menos, la característica del *Ratio* de la Compañía de Jesús.

universal, por el análisis de sus más perfectas producciones; cultivaba el sentimiento de lo bello, avezándole a saborear las delicadezas de la poesía, las más sublimes creaciones de los genios; en una palabra: el *Ratio*, teniendo por fin y meta de los estudios literarios la formación del orador consumado, se eleva por encima de todos los métodos lingüísticos; porque en el orador hallamos el dominio perfecto de la lengua y un grado supremo de cultura de todas sus facultades, enderezado todo ello a arrancar el acto libre del oyente para un fin noble y humano.

¿Queréis ver confirmado todo esto con un ejemplo, no antiguo, sino moderno? Oíd lo que decía en el Parlamento belga el ilustre político Schollaert: «Siempre me acordaré con admiración del comen-tario que del *Edipo Rey* de Sófocles, nos dió mi querido maestro el P. Broeckaert. Este comentario, cosa asombrosa, duró cerca de seis meses; pero cuando terminó, nuestro profesor, que *saboreaba* su autor, nos había enseñado la sintaxis griega, el análisis gramatical y lógico del drama, el valor de cada palabra, la cantidad y número de cada verso. Nos había enseñado lo que era Atenas en tiempo de Pericles, lo que había sido antes, lo que había de ser después, de qué manera debe compararse Sófocles con Esquilo, en qué es superior a Eurípides... Nos había enseñado el principio, progreso y carácter del arte dramático; sabíamos por él cómo se había propagado en Europa, y qué influencia habían ejercido los grandes trágicos de Grecia sobre los grandes trágicos franceses. Nos había dado el análisis de los caracteres que aparecen en el drama, su poder patético, su valor histórico y moral. Nos había mostrado la marcha de la acción, sus peripecias, su desenlace. En fin, nos había descrito los lugares donde Grecia asistía a las representaciones casi sagradas de sus grandes poetas. ¡Ved aquí la gimnasia literaria! Señores, jamás olvidaré este curso. Cuando salimos de allí, la impresión que nos quedó, a mis compañeros de estudio y a mí, fué que el Padre jesuita Broeckaert, cuyo nombre recordaré siempre con el más vivo y afectuoso reconocimiento, había despertado en nosotros el gusto y la conciencia de lo bello» (1).

### III

No vayáis a pensar, señores, que por unos momentos he olvidado que estoy tratando del cultivo de lenguas vivas, y que en las reglas del *Ratio Stadorum* se habla únicamente de la enseñanza del latín y del griego, que son lenguas muertas.

(1) *Discurso sobre los estudios clásicos*, pronunciado el 17 y 18 de Octubre de 1869.

A esta dificultad respondo, con la historia de la pedagogía jesuítica en la mano, de esta manera. Los alumnos de las escuelas donde era practicado el *Ratio*, acababan sus estudios de humanidades dominando perfectamente el latín, no sólo traduciendo los más clásicos autores como Cicerón y Virgilio, sino sirviéndose de aquella lengua con toda expedición y propiedad, ya oralmente en conversaciones ordinarias y elegantes discursos de sabor clásico, ya por escrito, así en prosa como en verso, y aun en cartas sobre toda clase de asuntos. Hay más. Ahora mismo os sorprendería oír conversaciones en latín sostenidas durante una hora entera, sin deslíz ni tropiezo, por jóvenes que están en los primeros años de sus estudios. ¿A qué se deben tan rápidos progresos en una lengua muerta como es el latín? Casi exclusivamente al método empleado en la clase.

Ahora bien; y fijad vuestra atención en este argumento tan sencillo: un método de estudios cuya exacta aplicación hace revivir en los discípulos una lengua muerta, de forma que pueden expresarse habitualmente en ella, por necesidad ha de producir a lo menos idénticos resultados, si se aplica a una lengua moderna. Bastará variar algún tanto la materia de composición y traducción, dándole un carácter más práctico y más acomodado a las necesidades y costumbres de nuestra época (1). Con esto no se conseguirá en tan alto grado la formación estética del alumno, pero sí las otras ventajas de que antes he hablado.

Por esto dice atinadamente el P. Ruiz Amado: «La distinción entre lenguas vivas y muertas, antiguas y modernas, en cuanto al método de la enseñanza, juzgamos ser totalmente infundada y perniciososa. El que quiere llegar a dominar un idioma, aunque no tenga otro fin sino la lectura de los autores, tome el camino de la enseñanza oral, y alcanzará antes y más descansadamente el objeto que se propone» (2).

Doy, pues, por asentado que nuestro antiguo método es aplicable a la enseñanza de lenguas modernas, y paso a haceros ver en pocos rasgos cómo lo aplica un profesor, que a la preparación exigida por el *Ratio* habrá juntado la estancia de varios años en país extranjero. Venid conmigo y asistamos a su clase. ¿Veis a ese niño que está hablando en una lengua extraña, y a su lado o enfrente a un compañero suyo atisbando si se le escapa algún error para corregírselo al punto? (3). ¿Qué es lo que dicen? ¿Qué es lo que hacen? Están decli-

(1) Esto vienen a reconocer los sabios del Congreso internacional antes citado, al recomendar que la enseñanza de lenguas modernas, después de un período por el método directo, se dé *d'une manière surtout littéraire* (pág. 75).

(2) *La educación intelectual*, cap. V, § LXI.

(3) Sobre el gran secreto del *Ratio* de utilizar la emulación y las pasiones nobles para la mejor institución del niño, véase la hermosa obra *Juicio crítico sobre la educación antigua y moderna*, por el P. Pablo Hernández, S. J., 2.<sup>a</sup> parte, cap. VI.

nando, están conjugando. No hacen sino practicar las reglas del *Ratio*, según el cual, en lenguas de flexión, de poquísima utilidad sería conocer muchas palabras, a no saberlas emplear en cada frase con la debida desinencia. Es que el profesor sabe también por propia experiencia que la destreza en declinar y conjugar es fundamento sólido y camino único para llegar a poseer un idioma.

Después de este ejercicio de flexión (1) vendrá el del hipérbaton u orden de las palabras en la oración, distinto casi en cada lengua. Y por eso veis que los discípulos conjugan el verbo con su complemento y adverbios, tanto en la oración primaria como en la secundaria, ora en la forma negativa, ora en la interrogativa. Por eso el profesor les hace notar cuidadosamente este mismo hipérbaton en los fragmentos traducidos, y lo propone a su imitación en frases caídas sobre las del autor.

A este pugilato de la flexión de nombres y verbos seguirá a su tiempo la explicación y repetición de las reglas de sintaxis y el recitar de memoria los fragmentos traducidos. Porque en materia de lenguas, señores, lo que se tiene en la memoria y a punto, eso es lo que se sabe y utiliza.

Y contra un memorismo extremado, que achacan los ignorantes al método jesuítico, está la prescripción del *Ratio*: «Escribir mucho, y siempre conforme a un modelo o una regla.» Practicando este consejo en la clase, por necesidad se formará paulatinamente el entendimiento del discípulo (2), porque se le obliga a dar razón de lo que dice y de lo que escribe.

Veis, señores, de qué manera el *Ratio*, como más arriba insinuaba, sigue un término medio, ya entre la práctica sin regla alguna y las reglas solas sin nada de práctica, ya entre el puro memorismo (3) y

(1) *La pratique du «Ratio Studiorum»*, por el P. F. Jav. Passard, S. J. (Paris, 1886), art. XV, pág. 67.— El P. Passard (práctico) y el P. Herman (científico-histórico) se complementan mutuamente. El P. Juvencio tiene grande autoridad en la materia, por ser como expositor o comentarista oficial del *Ratio*.

(2) El procedimiento seguido en las clases donde se observa el *Ratio Studiorum* está muy conforme con la ciencia pedagógica moderna. Por lo general, nada se debe exigir de memoria que antes no haya sido comprendido por el alumno. Consultese la obra, *Esquisse d'une éducation de la mémoire*, por J. J. van Biervliet (Gante, 1903), especialmente la tercera parte, pág. 89 y sigs., y se verá cuán acertados anduvieron los redactores del *Ratio*, sin haber cursado la psicología experimental.

(3) AUTONOMA (FRANCO) en su artículo: *Der fremdsprachliche Aufwandsunterricht nach Standpunkt der Ingenieurtechnik*, *Beiträge* (*Die neuere Sprachlehre*, Abril, 1913), aduce la opinión de algunos pedagogos, según los cuales se debe excluir de la enseñanza de una lengua la formación de las facultades superiores del niño. Nosotros, apoyados en autoridades que nos hacen mucha fuerza, nos colocamos más partidarios de la instrucción y formación completa, rechazando la mutilación del niño en cualquier género que esta se practique. Véase en *Brevés nociones de pedagogía (Antología atemática)*, pág. 236, nota) lo que escribimos con ocasión del citado artículo de Ahlgrimm.

el no fijar labor adecuada a las sorprendentes energías mnemónicas de la edad infantil.

¿Qué me resta, amadísimos alumnos, sino exhortaros a que no descuidéis el estudio de las lenguas? Aprendedlas mientras sois jóvenes; mientras tenéis la memoria fresca y lozana: mientras la lengua se conserva ágil y flexible para los varios ejercicios de la pronunciación. Aprendedlas por la utilidad que en sí encierran; que según la sentencia atribuida a Carlos V, «tenemos tantas almas, cuantas son las lenguas que entendemos»; o como mucho más prosaicamente dijo Notvest: «el dominio de una lengua se puede valorar siempre en unos cuantos miles de pesetas». Aprendedlas para aprovechar un elemento secundario, pero no despreciable, de educación moral; porque el empeñarse en aprender una lengua, forma y robustece la voluntad por la constancia que ello exige; llena utilísimamente un tiempo que tal vez se consumiría estérilmente en el ocio o en peligrosas diversiones; y si se estudian o perfeccionan en el extranjero, la permanencia allí puede dar un buen complemento a la cultura general.

Pero dicho se está que mucho más que en el estudio de las lenguas extranjeras, habéis de poner empeño en conocer y usar perfectamente la de nuestra patria; la lengua en que Cervantes escribió el *Quijote*, y Fr. Luis de León compuso sus odas inmortales, y Lope levantó el colosal monumento de su teatro, que el mismo Shakespeare no pudo superar; lengua que a un pasado de gloria incomparable une un brillante porvenir comercial, pues la hablan más de sesenta millones de hombres, es la oficial en dieciocho Estados de América, y se enseña actualmente en muchas Universidades y en las más importantes Escuelas de Comercio de otros países.

Y tanto en el uso de las lenguas extrañas como de la propia, recordad que la palabra es uno de los dones más preciosos que al hombre ha concedido el Criador, para que le alabe, para que sea el medio de expresión de nuestro pensamiento, el natural aglutinante de la humana sociedad, que para bien de todos fué instituida. Bien hace el que estudia una lengua para emplearla en sus investigaciones científicas, en sus trabajos literarios o en sus relaciones mercantiles; pero dichosos sobre todo, y dignos de admiración y de alabanza, los que después de haber aprendido varias lenguas, las pongan con toda su persona al servicio de la causa inmortal de la verdad y del bien.

HE DICHO

## JUNIO

En los exámenes oficiales del Instituto obtuvieron

### Matrícula de Honor

1. <sup>er</sup> Curso.	12	Caligrafía.....	{ D. Francisco Suñol. » Luis Savall. » Joaquín Caveró.
		Castellano.....	{ D. Juan José F. de Castro. » Angel Carrillo. » Francisco Suñol. » Arcadio Orpí.
		Geografía de Europa....	{ D. Francisco Suñol.
		Noc. de Arit. <sup>a</sup> y Geom. <sup>a</sup> .	{ D. Juan José F. de Castro. » Angel Carrillo. » Fernando de Sagarra. » Joaquín Caveró.
2. <sup>o</sup> Curso..	4	Latín 1. <sup>o</sup> .....	{ D. Luis Santomá. » José Domingo. » Jesús Liencé.
		Geografía de España....	{ D. José Domingo.
		Latín 2. <sup>o</sup> .....	{ D. José M. <sup>a</sup> de Abadal. » Guillermo Fernández.
3. <sup>er</sup> Curso.	7	Historia de España.....	{ D. José M. <sup>a</sup> de Abadal. » José Ant. <sup>o</sup> Carroggio.
		Geometría.....	{ D. José M. <sup>a</sup> de Abadal.
		Francés 1. <sup>o</sup> .....	{ D. José M. <sup>a</sup> de Abadal. » Guillermo Fernández.

## Documento 12

# INSTITUT = ESCOLA

Publicació de l'Institut-Escola de  
la Generalitat  
Parc de la Ciutadella

21

Any VI--- Barcelona 1937  
BUTLLETÍ corresponent al  
mes de febrer

## DES FAITS

Aux jours transcendants que nous vivons et en train de préparer un autre numéro du Bulletin du "Institut-Escola", on éprouve l'excès des mots et des théorisations et nous préférons savourer l'ineffable contemplation de la tâche réalisée. L'appareil photographique substituera à la plume.

Nulle tendance à l'exposition totale, nulle prétention d'atteindre le but; des échantillons seulement, si éloignés qu'il soient encore du terme proposé, des visions différentes du chemin entrevu à peine à la luminosité brumeuse de l'horizon.

Le choix a été fait moitié au hasard et moitié intentionné, le maximum de variété en étant le but principal. Nous avons placé, vis-à-vis des preuves du travail intensif, absorbant, des exercices d'amusement; des images citoyennes à côté de claires scènes montagnardes. Des vues d'atelier et de laboratoire; des études et des jeux, des formes de protection aux enfants et de coopération citoyenne.

Naturellement, il n'y est pas tout, de beaucoup, et, comme il arrive souvent quand on est en train de terminer une tâche, nous craignons nous laisser ce qui se croirait de plus définitif. Mais en avant, quand même. On fera aux numéros prochains l'exposition de différents et nombreux aspects.

On parlera de beaucoup de choses et, peut-être, nous reviendrons à définir le "Institut-Escola", à fin d'éviter tant que possible, qu'on en confonde le nom avec ses principes essentiels. On reviendra à discuter si les plus fortes difficultés sont à la formation morale, intellectuelle ou physique. Nous tâcherons d'éclaircir si "Quod natura non dat...", que les anciens attribuaient à l'intelligence est plus irréfutable en rapport à la bonté intrinsèque.

Nous publierons des numéros nouveaux où l'on verra la partie graphique se limiter à l'illustration de la partie écrite, mais nous nous sommes décidé à ce que le présent numéro soit essentiellement graphique.

# INSTITUT = ESCOLA

Publicació de l'Institut-Escola de  
la Generalitat  
Parc de la Ciutadella

21

Any VI---Barcelona 1937  
BUTLLETÍ corresponent al  
mes de febrer

## FACTS

In the very important days we are living and in preparing another issue of the "Institut-Escola's" bulletin we think words and theories are of no value and much prefer to contemplate the work done, and in this respect samples will substitute the pen.

We won't endeavour to give a full exposition and won't pretend to attain anything final. Just a few indications of the future foundation which still so far from reality faintly appears on the horizon.

We have made a selection half at random and half intended. The principal aim has been the maximum variety. Opposite views of concentrated hard work we have inserted recreative moments; opposite city views, clear country sceneries. Views of workroom and laboratory; studies and games. Also of child welfare and city cooperation.

This is not at all everything, and as usual when something is given as final, we are afraid to have forgotten the most essential. Anyhow we'll go on with our work, and in coming issues we will refer to many other points.

Then we will talk about so many other things. Perhaps we will again make a definition of the "Institut-Escola" to see if it is still time to make things clear and avoid any misunderstanding between the name and the essences. We will again discuss where the greatest difficulties lie: whether they are moral, intellectual or physical. We will try to make clear whether "Quod natura non dat..." which our ancestors attributed to intelligence, rather refers indisputably to intrinsic goodness.

We'll again publish issues where the pictures will correspond to the written explanation. However we would like this number to be essentially graphic.

# INSTITUT = ESCOLA

Publicació de l'Institut-Escola de  
la Generalitat  
Parc de la Ciutadella

21

Any VI—Barcelona 1937  
BUTLLETÍ corresponent al  
mes de febrer

## FETS

En els transcendents dies que vivim, en preparar un altre número del Butlletí de l'Institut-Escola, sentim sobrar totes les paraules i teoritzacions, i preferim saborejar la inefable contemplació de la tasca realitzada. La cambra fotogràfica substituirà la ploma.

Cap tendència a l'exposició total. Cap pretensió d'assoliment. Mostres, només, de diverses visions del camí, tan allunyades encara del terme, a penes entrevist en la boirosa lluminositat de l'horitzó.

Hem fet una tria meitat a l'atzar, meitat intencionada. La finalitat principal ha estat la màxima varietat. Enfront d'unes mostres de treball intensiu, absorbent, n'hem col·locat d'exercicis d'esplai; al davant d'estampes ciutadanes, clares escenes muntanyenques. Vistes d'obrador i de laboratori; d'estudis i de jocs. I d'ajut als infants i de cooperació ciutadana.

No hi és tot encara, ni de bon tros. I naturalment: com sempre que hom dona per enllestida una cosa, tenim por que ens deixem el més definitiu. Endavant, però. En números vinents anirem donant l'exposició d'altres nombrosos aspectes.

I tornarem a parlar de tantes coses. Tornarem, potser, a definir l'Institut-Escola, per veure si arribem a temps d'evitar que se'n confongui el nom amb les essències. Tornarem a escatir on són les majors dificultats: si en la formació moral o en la intel·lectual i física. Tractarem de posar en clar si el "Quod natura non dat...", que els vells referien a la intel·ligència, és més incontrovertible referit a la intrínseca bondat.

Tornarem a publicar números en què la part gràfica es mantingui en els límits d'il·lustració de la part escrita. Però el número d'avui l'hem volgut essencialment gràfic.

# INSTITUT = ESCOLA

Publicació de l'Institut-Escola de  
la Generalitat / / / / /  
Parc de la Ciutadella

22

Any VI — Barcelona 1937  
BUTLLETÍ corresponent al  
mes de maig / / / /

## ELS NOSTRES TRES NOMS

*Circumstàncies diverses, vicissituds inesperades, decisions arbitràries, esporàdiques veus, ens han donat tres noms.*

*Tenim, doncs, tres noms, i tots tres tan adients, tan ben trobats, tan significatius que refusar-ne o proscriure'n algun seria una pena.*

**INSTITUT-ESCOLA DEL PARC:** *Del parc antic, del parc de la primera Exposició Universal de Barcelona. El parc que amb la seva florida cobreix les runes de l'odiosa ciutadella: Una de les poques edificacions que en queden en peu és l'edifici que ens empara. No sabem quants destins ha tingut en els seus dos-cents vint-i-cinc anys d'existència. Cap destí, però, tan noble i tan bell com el d'ara, lliurat als infants de Barcelona.*

**INSTITUT-ESCOLA GINER DE LOS RÍOS:** *El nostre Institut-Escola, com el seu germà gran de Madrid, és fill del pensament creador — creador més enllà dels anys, més enllà de la mort — de don Francisco Giner de los Ríos i dels seus deixebles predilectes. I a aquest pensament està tan emmotllat l'Institut-Escola, i hi estan tan estretament lligades les seves normes, que sense esbrinar-ne la procedència, cal sentir-se'n joiosos de portar el nom d'aquell espiritualíssim mestre.*

**INSTITUT-ESCOLA DE LA GENERALITAT:** *Un decret de la Generalitat de Catalunya — aquella Generalitat tot just naixent, presidida pel venerable Francesc Macià — fundà l'Institut-Escola el 26 d'octubre de l'any 1931. La glòria d'aquest origen, tan clar, tan català, la diu aquest altre nom preadíssim, síntesi de la pura catalanitat de la nostra naixença i expressió del signe sota el qual hem viscut, vivim i viurem.*

*Tenim tres noms preclars, i estem joiosos d'ostentar-los.*

## Documento 13

# El francès a l'Institut-Escola

per Joan NOGUÉS

EL MÈTODE. — EL VOCABULARI I LA FRASE. — ELS CONTES. — LA GRAMÀTICA I LA FONÈTICA

En l'ensenyament del primer curs de francès a l'Institut-Escola hem cregut necessari prendre com a base un sistema que tracti de reconstruir el que es dóna en el medi familiar; això, entre altres raons, perquè en l'eficàcia de l'aprenentatge d'idiomes entra per molt ensenyar al noi allò que coneix o allò que li interessa tenint en compte les apetències de la seva edat. En aquest sentit no descuidem mai el contacte amb altres classes que puguin subministrar a la de francès elements de curiositat vital. En el nostre quadern hi ha cròniques d'excursions, vocabulari d'Història Natural, de Geografia, etc., que responen a aquesta idea, i pel que fa al primer curs, la reproducció del medi que envolta el noi i les seves apetències espirituals es reflexa en els vocabularis, els contes, les cançons i les cròniques d'excursions.

### EL VOCABULARI I LA FRASE

El vocabulari a l'ús, per molt destrament que s'ensenyi, sempre deixarà sentir l'ordenació entorn d'un sistema no dramàtic. Substituir aquest vocabulari per una poesia que el contingui, o fer-lo viure dintre d'una narració dramàtica inventada pel professor, és cabdalment el que més interessa als nois, i, ja es comprèn: seguint aquest procediment, el vocabulari deixa d'ésser-ho per convertir-se en narració viva. La reproducció de l'ambient de la classe — o el de la família — ens dóna els primers elements vius de què s'ha de valer el professor. La simple descripció de l'aula resulta una lliçó interessant, per tenir l'avantatge per al noi d'ésser un element dramàtic dintre de la seva vida.

En el vocabulari dels colors emprem com a elements vius tot allò que veiem, des del gerro amb flors, caps de llapis, vestits, finestra que s'obre al Parc, als cabells del noi o noia que tenim a classe.

I com que el mot isolat no viu en el llenguatge, des del primer moment direm les seves qualitats, adjectius, i el que fa, verb, i tenim for-

mada la frase primitiva en els primers moments, que s'anirà complicant cada vegada més. Entre els consells que es donen en el desenvolupament d'un tema, es diu: "No es tracta solament d'escriure mots francesos, alemanys o anglesos, sinó de construir frases que s'assemblin, pels girs que continguin, a aquelles que es troben en els autors que escriuen llur propi idioma."

Nosaltres acceptem això com a desideràtum, però tingui's en compte que els nens petits aprenen la llengua maternal pròpia sollicitats per molts problemes alhora, i com poden i saben els van resolent. Si cerquem des del primer dia la frase com a element viu del llenguatge, hem d'acceptar-la, en els nois que comencin llurs estudis de francès, de la mateixa manera que lògicament s'accepta en el noi petit que comença a parlar: imperfecta, primitiva, fent sentir la juxtaposició, i la sintaxi familiar.

La frase, feta entre tots a classe, l'escriu el professor a la pissarra, i, després d'ésser repetida el nombre de vegades necessari, la copien els alumnes en el quadern i la tradueixen. Quan l'estat intel·lectual de la classe ho permet, els mateixos alumnes l'escriuen a la pissarra. El professor no té més feina que corregir.

#### ELS CONTES

La nostra primera finalitat és que els nois arribin a parlar i a escriure mitjanament el francès. Per arribar a això és més necessari el domini sintàctic d'un centenar de paraules que el coneixement de nombrosos vocabularis. Per aquesta raó, i responent a la inclinació que senten els nois a conèixer el país on passen les magnífiques aventures de Caputxeta Vermella i el Gat amb botes, hem escollit els contes populars com els més aptes per als nostres fins. Els contes de Perrault, Grimm i Andersen i els populars d'Europa, curiosament contats als infants per Maurice Bouchour, són els que més utilitzem a classe. A més de l'esmentada inclinació que els nois senten per al conte, té l'avantatge d'estar travat dintre d'un sistema narratiu l'eix del qual és gairebé comú en tots ells. La història contada pel professor i reproduïda en frases en el quadern, ha d'ésser reproduïda oralment pels nois. Encoratjar-los degudament combatent la resistència a parlar que senten; donar en el moment precís la paraula que els falta, o demanar ajuda col·lectiva si es veu la possibilitat de formar la frase entre tots, és la tasca més delicada a la nostra classe.

#### LA GRAMÀTICA I LA FONÈTICA

El coneixement de l'estructura verbal és del tot indispensable en l'aprenentatge d'un idioma. No fem més distinció que la de formes del

verb necessàries o innecessàries, tant és que siguin regulars com irregulars. En el primer curs, mitja dotzena de temps, present d'indicatiu, pretèrit perfet, imperfet, definit, plusquamperfet i futur formen l'objecte preferent del nostre estudi.

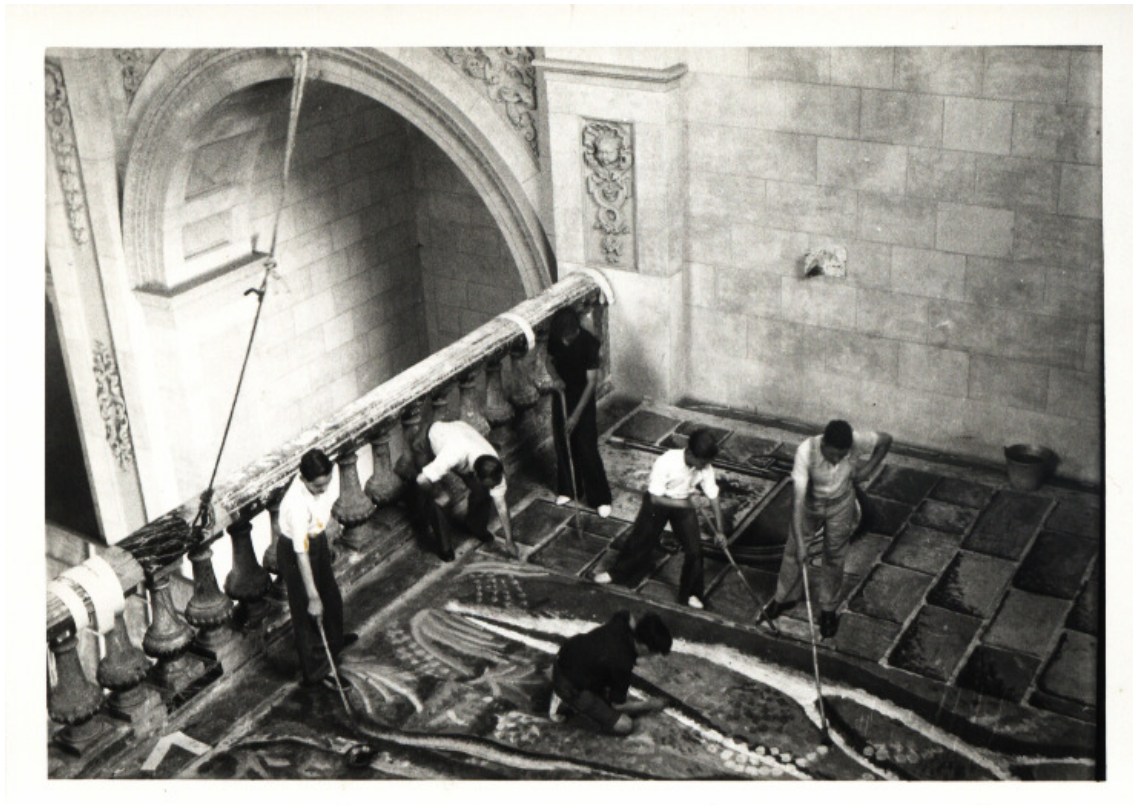
Un mitjà de rompre la monotonia memorística dels verbs serà con-  
jugar-los fent frases en les quals entrin com a atributs i complements  
els diferents vocabularis coneguts pels nois. La resta de la morfologia  
l'aprèn el noi parlant i escrivint, i pel que fa a la fonètica, un mitjà  
excellent el proporcionen les cançons populars franceses, que ajuden  
a fixar-la, al mateix moment que aprenen de memòria girs i formes de  
llenguatge. Responent a la norma de l'Institut, de comunitat de pro-  
blemes pedagògics entre els diferents professors, els de música, senyors  
Cervera i Xercavins, ens ajuden en aquesta tasca.

## Documento 14

Representación de la *Farce de Maître Pathelin*. Institut-Escola de Barcelona



Preparación de los decorados para la representación teatral.





## Documento 16

L'INSTITUT-ESCOLA DE LA GENERALITAT I EL DR. J. ESTALELLA 393

SALVADOR DOMÈNECH I DOMÈNECH

## Dilluns MATÍ

Hores	Aguar	Formentor	Peníscola	Montclar	Montnegre	Taga	Bellmunt	Montgrí	Montblanc	Montseny	Cadú	Miramar
I	Llengües J. VERGÉS	Matemàtiques PUIG ADAM/ M. PETIT	Ciències Naturals I. SUNYER	Ciències Naturals A. FERRER	Dibuix J. ROS	Física i Química J. ESTALELLA	Català A. M. SAAVEDRA	Física i Química F. BOQUÉ	Història E. BAGUÉ	Geografia L. SOLÉ	Català R. ARAMON	Ciències Naturals E. FUSTAGUERAS
II	Llengües J. VERGÉS	Matemàtiques PUIG ADAM/ M. PETIT	Ciències Naturals I. SUNYER	Ciències Naturals A. FERRER	Física i Química F. BOQUÉ	Matemàtiques ESTEVE-LLACH	Llatí R. ARAMON	Català R. ARAMON	Geografia L. SOLÉ	Ciències Socials M. PASCUCHI	Espanyol E. PÉREZ	Ciències Naturals E. FUSTAGUERAS
III	Història M. PASCUCHI	Ciències Naturals I. SUNYER	Matemàtiques ESTEVE-LLACH	Dibuix J. ROS	Història A. PLA	Història E. BAGUÉ	Llatí A. M. SAAVEDRA	Català R. ARAMON	Ciències Naturals E. FUSTAGUERAS	Ciències Naturals A. FERRER	Ciències Naturals L. SOLÉ	Geografia L. SOLÉ
IV	Història M. PASCUCHI	Ciències Naturals I. SUNYER	Dibuix J. ROS	Matemàtiques ESTEVE-LLACH	Espanyol A. RODÓ	Ciències Naturals A. FERRER	Matemàtiques M. PETIT	Història A. PLA	Llatí J. VERGÉS	Literatura A. ESQUERRA	Anglès Alemany	Física i Química F. BOQUÉ

## TARDA

I	Francès R. ESQUERRA	Francès J. NOGUÉS	Jocs	Jocs	Anglès	Alemanys	Cosmografia J. ESTALELLA	Música E. CERVERA	Música E. XERCAVINS	Filosofia J. MARAGALL	Espanyol E. PÉREZ
II	Treballs Manuais		Música E. XERCAVINS	Música E. CERVERA	Jocs	Espanyol SÁNCHEZ BELLODÓ / E. PÉREZ		Física i Química F. BOQUÉ	Francès J. NOGUÉS	Francès R. ESQUERRA	Anglès Alemany
III		A. FERRER J. ROS M. LLAURODÓ	Llengües J. MARAGALL	Llengües J. NOGUÉS	Francès R. ESQUERRA	Jocs	Jocs	Anglès	Alemanys	Música E. CERVERA	Música E. XERCAVINS

## Documento 17

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

MADRID

18. 12. 924.

Sr. D. José' Castelló

MEDINACELI, 4

SERVICIO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

18/12/24

Mi querido amigo:

La respuesta a su oferta de hoy, y al  
 acuerdo de la Junta respecto a la im-  
 plicación de los clases de francés en el In-  
 stituto Escuelas, simplemente manifi-  
 festándole que venimos desde luego  
 a suponer de nada que tenga  
 relación con el Instituto General,

porque no tengo tiempo ni  
para las tareas que más me  
interesan. Por lo tanto, hago V.  
saber a la Junta, en mi nombre,  
que nunca estos han sido con-  
siderados la enseñanza de niñas, del  
alemán e las clases elementales  
del Instituto.

Agradeceré mucho si por  
el criterio de la Junta me permite  
continuar este curso, y  
digo con confianza  
Américo Castro

**Documento 18**

# LE FRANÇAIS PARLÉ

MORCEAUX CHOISIS A L'USAGE DES ÉTRANGERS

AVEC

LA PRONONCIATION FIGURÉE

PAR

**PAUL PASSY**

DOCTEUR ÈS LETTRES, DIRECTEUR-ADJOINT A L'ÉCOLE  
DES HAUTES ÉTUDES

v

SIXIÈME ÉDITION



LEIPZIG

O. R. REISLAND.

1908.



## — VII —

La *longueur* d'une voyelle est indiquée par le signe (:): ren, *renne*; rein, *reine*; tus, *tousse*; tús, *tous*; tirã, *tyran*; tirã, *tirant*.

L'*accent tonique* (force) est indiqué en plaçant le signe (´) après la syllabe forte. Ce signe est sous-entendu, 1<sup>o</sup>, après la dernière syllabe de tous les mots de plusieurs syllabes, à moins que la voyelle de cette syllabe ne soit (e), auquel cas l'accent porte sur l'avant-dernière syllabe; 2<sup>o</sup>, après la syllabe qui précède immédiatement un signe de ponctuation quelconque; 3<sup>o</sup>, après la dernière syllabe d'un vers, à moins que celle-ci ne contienne un (e).

L'*intonation* (accent musical) est indiquée d'une manière rudimentaire par les signes suivants:

[ ] ton aigu  
 [ ] ton grave  
 / élévation du ton  
 \ abaissement du ton  
 — ton uniforme  
 V abaissement suivi d'élévation  
 ^ élévation suivie d'abaissement.

Le signe \ doit se sous-entendre, à moins d'indication contraire, devant tous les *poèmes* (·); le signe / devant les autres signes de ponctuation.

Pour une étude détaillée des éléments phonétiques du Français, nous renvoyons aux ouvrages spéciaux, parmi lesquels nous pouvons recommander:

## EXPLICATION DES SIGNES.

Voici la liste des caractères phonétiques avec leur valeur:

p	part	j	jak
b	barre	h	huro
t	tout	u	tout, pour
d	doux	o	beau, cône
k	car	o	trop, tort
g	gare	a	pas, pâte
m	mon	a	rat, rare
n	non	ε	très, réne
N	règne	e	été, maison
l	lard	i	lème, père
r	rare	œ	seul, peur
q	buis	e	peu, Meuse
w	oui	y	nu, par
f	fin	e	je, crever
v	vin	õ	ton, ponc
s	sel	ã	tant, pente
z	sèle	ε	bien, cinq
ç	champ	œ	brun, humble
ç	Jean		

en triomphateur à Tarascon, la casquette criblée au bout du fusil, au milieu des aboiements et des fanfares.

Inutile de vous dire qu'il se fait dans la ville un grand commerce de casquettes de chasse. Il y a même des chapeliers qui vendent des casquettes trouées et déchirées d'avance, à l'usage des maladroits; mais on ne connaît guère que Bézuquet, le pharmacien, qui leur en achète. C'est déshonorant!

Comme chasseur de casquettes, Tartarin de Tarascon n'avait pas son pareil.

DAUMET, *Aventures de Tartarin*.

### L'enlèvement de la redoute.

La lune se leva derrière la redoute de Cheverino, située à deux portées de canon de notre bivouac. Elle était large et rouge comme cela est ordinaire à son lever; mais ce soir elle me parut d'une grandeur extraordinaire. Pendant un instant la redoute se détacha en noir sur le disque éclatant de la lune: elle ressemblait au cône d'un volcan au moment de l'éruption.

Un vieux soldat auprès de qui je me trouvais, remarqua la couleur de la lune. »Elle est bien rouge, dit-il; »c'est signe qu'il en coûtera bon pour l'avoir, cette fameuse redoute!« J'ai toujours été superstitieux, et cet augure, dans ce moment surtout, m'affecta. Je me couchai, mais je ne pus dormir; je me levai, et je marchai quelque temps regardant l'immense ligne

à triôfâteer a taraskõ, la kasket krible o bu dy fyzl, o miljê dez abwajmã e de fãfãr.

inytil de vu dir' k i s fe dã la vil' cẽ grã komers de kasket de fas/. j a me:m' de fapolje ki vã:d de kasket true e defire davã:s a l yza: s de maladrwa; me õ n kãne ger' kã bezykẽ l farmasjẽ/ ki lœr õn ajẽt. s e dezanorã\

kom fãsoer de kasket, tartarẽ d taraskõ n ave piã sõ pare:j.

do:de, avãty:r de tartarẽ. 10

### l ãlevmã d la rdut.

la lyn se lva' derjer la rdut' de fevrino, sitje a de porte d kanõ d not bivwak. el ete larg' e ru: s' kom s et ordiner a sõ lve; me s swar' el me pary d yn grãdoer estrordinær. pãdã is cãn estã la rdut' se detaja ã nwar' sy l disk eklatã d la lyn: e isãble o kon d cẽ volkã o momã d l erypsjõ.

l cẽ vjõ solda\ opre d ki sã m truve/ rmarka la kulœ:r de la lyn. el e bjẽ ru: s' dit i; 20 s e sin' k il ã kutra bõ' pur l avwar\ set famez redut\! s e tuzur ete sypertisjõ, e st ogyr, dã s momã syrtu, m afãkta. sã m kufe, me sã n py' dormir/; s me lve, e s marje kãk tã, regardã l immã:s lin 25

Passy, Le français parlé.

## Documento 19

ESTE MÉTODO TIENE COMO COMPLEMENTO EL «LIBRO ILUSTRADO DE  
LECTURA FRANCESA Y DE CONVERSACIÓN» DEL MISMO AUTOR

# LENGUA FRANCESA

MÉTODO PRÁCTICO PARA HABLAR Y ESCRIBIR CORRECTAMENTE EL FRANCÉS

## CURSO SUPERIOR

CONTIENE:

**Gramática:** Teoría en texto francés y Preguntas sobre la gramática.  
**Numerosos Ejercicios** de aplicación gramatical, **Temas, Versiones, etc.**  
**Dictados** y ejercicios, **Conjugación, Textos de Análisis con notas.**  
**Lectura con cuestionarios de Conversación, Elocución, Recitación.**  
**Redacción francesa, Cartas familiares y comerciales, Narraciones.**  
**Temas de texto seguido sirviendo para Repaso o Composición.**  
**Notas y revisión de las Reglas de la Pronunciación francesa.**  
**Los 190 verbos irregulares más usuales conjugados como modelos.**  
**Suplemento: 34 Grabados con Sumarios y un Opúsculo de 96 páginas al final del Libro para Elocución y Conversación en forma de discurso.**

POR

**ALPHONSE PERRIER**

de la Universidad de Francia

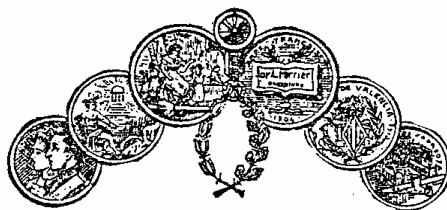
« Officier de l'Instruction Publique »

Director de la Escuela de la Colonia francesa

Profesor de los Cursos públicos de francés de la « Alliance française » en Barcelona

Distinguido con medalla de Plata de la « Alliance française » de París en 1904

Recompensado en varias Exposiciones



**Es propiedad:**  
*Se prohíbe toda imitación.*

NUEVA EDICIÓN, CONSIDERABLEMENTE AUMENTADA

1917

DE VENTA EN LAS LIBRERÍAS DE ESPAÑA Y AMÉRICA

(EL AUTOR: CALLE DE CORTES, 687.—BARCELONA)



## OBJETO DE ESTE LIBRO

---

Los señores Profesores saben por experiencia que, cuando un discípulo entiende ya medianamente una lengua extranjera, es sumamente ventajoso hacerle continuar su estudio en una Gramática escrita en el mismo idioma que debe perfeccionar.

Hasta hoy no se había publicado ninguna Gramática de francés preparada especialmente para este objeto, y preciso era valerse de los libros escritos *exprofeso* para los alumnos de las Escuelas de la vecina nación ; pero, en dichos libros se exponen numerosos detalles que no necesita el que estudia un idioma extranjero, pues esos detalles los aprendió ya al estudiar su propia lengua y bien sabe distinguir las vocales de las consonantes, lo que es género o número ; lo que son el discurso, el verbo, el sustantivo, el adjetivo, etc., etc. Aprender nuevamente esos pormenores es perder un tiempo precioso.

Lo que necesita el alumno, lo que le es indispensable, es un libro escrito en vista de *lo que no sabe todavía* ; un libro que emprenda, desde el primer capítulo, el estudio de las formas y de las reglas especiales propias del idioma que le ocupa ; un libro, en fin, que recordando en pocas palabras las definiciones aplicables a todas las lenguas, presente al estudiante numerosos y progresivos ejercicios sobre las voces y los giros necesarios para formar y aumentar cada día más su vocabulario.

Nuestro objeto, al publicar esta Gramática como complemento de nuestro « *Curso Elemental* », ha sido, pues, llenar el vacío que en este sentido existía en la enseñanza del francés y presentar a la juventud estudiosa un Libro en relación con el grado de cultura que ya posee.

SUPPLÈMENT

LA CONVERSATION PAR L'IMAGE



LIVRET EXPLICATIF

CONTENANT LES TEXTES RELATIFS AUX 34 TABLEAUX

DE LA

GRAMÀTICA DEL CURSO SUPERIOR

PAR

ALPHONSE PERRIER

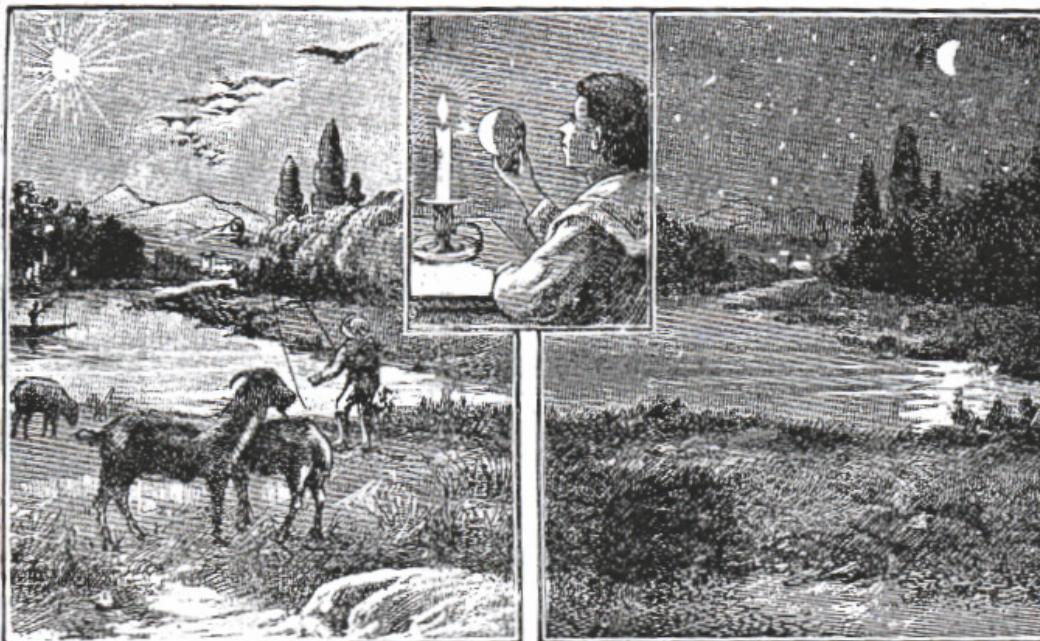


EDITION 1917

— 14 —

## 17. Conversation sur Image

Le jour et la nuit

Tableau n<sup>o</sup> 1

Idées principales à développer. ( p. 3 du Livret explicatif )

1. Ce qu'on voit dans la première partie de la gravure.
2. Fleuves de la vallée ; montagnes dans le lointain ; volée d'oiseaux.
3. Description du lac : ses bords, le pêcheur, le berger, le troupeau.
4. Le soleil continue sa course ; ses rayons sont plus chauds.
5. Le soleil baisse, l'ombre des montagnes s'allonge ; la nuit se fait.
6. La lune apparaît dans le ciel, les étoiles brillent et scintillent.
7. Nouvel aspect du paysage (2<sup>e</sup> partie de la gravure ) grillons, rossignols, etc.
8. Retour des laboureurs et des ouvriers au foyer familial.
9. Comment un enfant cherche à comprendre les mouvements de la terre.
10. Manière dont se produisent le jour, la nuit, les saisons, etc.

18. Récit supplémentaire. — Conte : *Un Rêve affreux* ( p. 5 du Livret )

## 19. Analyse

*Texte* : L'oiseau est l'ami de l'agriculteur.

**Notes de grammaire.** 1. Ce texte renferme l'article éliidé devant les mots : **oiseau, ami, agriculteur**. L'éliision consiste dans la suppression des lettres **a, e, i**, devant les mots commençant par une **voyelle** ou un **h muet**.

A part les articles, on peut aussi éliider les mots : **je, me, te, se, que, si** : *j'aime, tu m'appelles, il t'avertit, tu t'amuses, il s'en va, qu'il vienne, s'il veut*.

2. Le mot **agriculteur** est ici un complément déterminatif de **ami** : il détermine, en effet, l'**ami** dont il s'agit.

## Supplément pour la Conversation par l'Image

TEXTE EXPLICATIF DES 34 TABLEAUX

## Tableau N° 1 (Gramm., page 14)

## Le Jour, la Nuit, les Saisons, l'Année

1. Si nous considérons le paysage représenté dans la première partie de la gravure, nous remarquons d'abord qu'il est éclairé d'une douce lumière : le gros disque rouge du Soleil qui est encore peu élevé au-dessus de l'horizon, projette déjà obliquement ses rayons et semble devenir moins grand à mesure qu'il monte dans le ciel, où d'innombrables nuages, aux formes les plus variées, lui forment un écran merveilleux : c'est le matin ; la nature se réveille ; la vie et la gaieté sont partout. Sur les hauteurs, les forêts et les bois se dessinent déjà très nettement par les teintes<sup>1</sup> les plus douces allant du jaune-vert au gris-noir ou au bleu-rose ; partout les oiseaux célèbrent par leurs chants, l'Auteur de la nature, et l'homme va reprendre son labeur quotidien.

2. Dans les vallées et dans les plaines, des cours d'eau serpentent et paraissent des fils d'argent scintillant aux rayons du soleil. Dans le lointain, des montagnes agrestes<sup>2</sup> dont la silhouette étrange se découpe sur le firmament, retiennent encore quelques légers nuages ; plus loin, une volée<sup>3</sup> d'oiseaux s'élève au-dessus des monts.

3. Plus près, en deçà des montagnes, est un lac aux contours irréguliers ; dans ses eaux se mirent au passage les oiseaux qui peuplent le bosquet, qu'on voit sur ses bords. Monté dans sa barque et armé d'une ligne<sup>4</sup> un paysan matinal se dispose à pêcher. Sur le bord opposé, un berger dont le petit troupeau brouette tranquillement l'herbe tendre, essaie aussi de prendre quelques poissons. Façons silence ; les deux hommes trouveraient fort mal que nous troubions leur pêche.

4. Mais, le soleil monte, monte encore, monte toujours ; il est déjà au milieu du ciel et ses rayons sont bien chauds ; une légère vapeur qui s'élève de terre, se dissipe bientôt et se perd dans l'atmosphère.

5. Cependant, cette chaleur diminue peu à peu ; l'astre du jour a déjà baissé et il baisse encore et puis encore ; l'air est déjà plus

<sup>1</sup> un fondo ó pantalla. — <sup>2</sup> los matices más suaves. — <sup>3</sup> de aspecto silvestre. — <sup>4</sup> un vuelo de pájaros. — <sup>5</sup> caña de pescar.

## À MM. les Professeurs de français et à leurs Elèves

Notre Curso Superior contenait déjà, à la suite des textes de lecture, de nombreuses conversations sous forme de dialogues, c'est-à-dire par demandes et par réponses.

Cependant, un bon nombre de Professeurs expérimentés nous avaient témoigné le désir de voir donner plus d'extension à la Conversation sous forme de discours, pour les élèves les plus avancés. Nous avons donc cru répondre à ce désir en introduisant dans la nouvelle édition de ce Cours une série de sujets se prêtant facilement à ces exercices qui sont la mise en action de toute langue déjà étudiée et qui produisent des résultats si remarquables.

Mais, il ne suffisait pas de proposer des thèmes de Conversation ; il fallait encore aider les Elèves à préparer convenablement ce travail ; il fallait leur fournir des modèles, leur suggérer des idées. Nous avons donc essayé de symboliser, de matérialiser, en quelque sorte, chaque sujet par une gravure accompagnée du sommaire des principales idées se rattachant au sujet choisi. Nous avons fait plus : nous avons traité nous-même chaque question dans un Livret explicatif séparé de la gravure et mis en Supplément à la fin du volume. L'Elève, après avoir étudié dans ce Livret et avoir réfléchi autant qu'il convient, pourra, à son tour, exposer, à sa manière, les mêmes idées sans s'astreindre cependant à reproduire littéralement le texte de notre développement.

Enfin, à chaque sujet nous avons ajouté, comme partie récréative, un récit amusant ou instructif que les élèves devront également raconter après étude.

Nous conseillons le procédé général suivant pour arriver à faire avec profit les nouveaux exercices de Conversation : Le Professeur ayant désigné le sujet à préparer, les Elèves sont invités à l'étudier très sérieusement dans le Livret, en dehors des heures de classe, et à s'exercer ensuite à le répéter couramment en s'aidant seulement de la gravure et du sommaire numéroté.

Au jour fixé pour ce travail, le Professeur désigne les Elèves qui doivent, sous forme de discours et sous la direction du Maître, développer soit un ou plusieurs numéros du sommaire, soit le sujet tout entier. Cet exercice pourra être recommencé dans la même séance, autant de fois que cela conviendra.

Après la Conversation, le Professeur pourra, quand il le croira utile, dicter aux Elèves un ou plusieurs paragraphes du texte modèle comme exercice d'orthographe.

de ses parties est éclairée—ce qui est le jour—la partie opposée se trouvera forcément dans l'obscurité, ce qui est la nuit; il comprend de même, que dans son mouvement annuel de translation autour du Soleil, la Terre peut se trouver à des distances variables de cet astre et en recevoir les rayons plus ou moins directs et plus ou moins chauds, ce qui explique à la fois l'inégalité des jours et de la température pour les diverses saisons.

**1<sup>er</sup> Eté. — Un rêve affreux**

J'étais assis dans la campagne. A mes pieds coulait un beau fleuve et le paysage qui m'entourait était ravissant. Tout à coup, je fus pris d'un vertige et je fermai les yeux. En les ouvrant<sup>1</sup>, je poussai un cri : mes yeux tout ouverts ne voyaient plus. Alors, éfrayé et les bras tendus au ciel, tournant la tête dans tous les sens pour chercher la lumière, je fermais et rouvrais mes paupières<sup>2</sup> ; hélas ! je ne voyais que la nuit noire : j'étais aveugle ! Je criai, j'appelai au secours. Mon père, ma mère, mes frères accoururent à moi ; ils m'embrassèrent en me disant : « Qu'as-tu ? mais qu'as-tu donc ? — Je n'y vois plus, répondais-je en sanglotant<sup>3</sup>, et tous pleuraient en me regardant. Plongé dans un silence profond, j'étais en proie<sup>4</sup> à de sombres pensées. Ainsi donc, me disais-je, je ne verrai plus ces visages si chers qui sont là près de moi ! et ce spectacle de la belle nature que j'admirais encore il y a un moment, je ne le verrai plus ! Alors le découragement s'empara de moi et je désirai mourir. Mon chagrin<sup>5</sup> était si profond que je poussai un grand cri.

Ce cri me réveilla... Je n'étais pas aveugle ! J'avais rêvé ! J'étais seul dans ma chambre. Je voyais parfaitement et j'étais heureux de constater la douce réalité ! Alors, je remerciai Dieu qui me conservait la lumière, et, sautant du lit, je courus à la fenêtre pour revoir le beau soleil qui se levait déjà et pour contempler la campagne qui s'étendait au loin. Jamais la nature ne m'avait paru aussi belle et je plaignis sincèrement les malheureux qui sont privés de la vue.

**Tableau n° 2 (Gramm., page 20)**

**Division du temps**

1. Les forces de l'homme sont bornées. Son corps épuisé<sup>6</sup> par un long travail, dépérit<sup>7</sup> rapidement s'il ne retrouve dans l'alimentation et le repos le moyen de réparer l'énergie qu'il a dépensée.

<sup>1</sup> era encantador. — <sup>2</sup> al abrirlos nuevamente. — <sup>3</sup> mis párpados. — <sup>4</sup> soñozando. — <sup>5</sup> ya era presa de... — <sup>6</sup> mi dolor, mi pesar. — <sup>7</sup> fatigado, farto de fuerza.

frais et, peu à peu, les montagnes commencent à projeter leurs ombres fort loin ; la brise fraîchit<sup>1</sup> rapidement, le crépuscule arrive et bientôt la nuit étend son voile sombre sur toute la nature ; nous pouvons nous en rendre compte<sup>2</sup> en considérant le même paysage dans la seconde partie de notre image.

6. Voici maintenant qu'à son tour la Lune s'élève au-dessus de l'horizon—c'est son dernier quartier<sup>3</sup>—et son croissant magnifique se dessine nettement dans le ciel sans nuages. Le paysage, maintenant désert, apparaît sous une teinte pâle et avec des formes vagues. Cependant, de nombreuses étoiles remplissent<sup>4</sup> le firmament et scintillent en brillant pour faire cortège à la reine des nuits.

7. A présent le lac est silencieux et la brise du soir, fraîche et embaumée, fait seule, de temps à autre, rider<sup>5</sup> ses eaux limpides ; dans la prairie voisine, les grillons<sup>6</sup> reproduisent sans fin leurs bruissements<sup>7</sup> monotones et dans le bosquet, au bord de l'eau, les rossignols font entendre des roulades<sup>8</sup> harmonieuses : c'est une belle soirée ; une de ces soirées poétiques et délicieuses que nous ramène le printemps.

8. Depuis longtemps déjà, les laboureurs sont partis des champs et les ouvriers ont quitté l'usine ou l'atelier. Tous ont regagné le foyer familial où la mère et les enfants les avaient précédés.

9. En attendant le moment du repas du soir, le jeune garçon que nous voyons devant une table sur laquelle se trouve une bougie allumée, présente un gros ballon<sup>9</sup> à la lumière et tâche<sup>10</sup> de se rendre compte de la façon dont se produisent successivement le jour et la nuit, les saisons et les années.

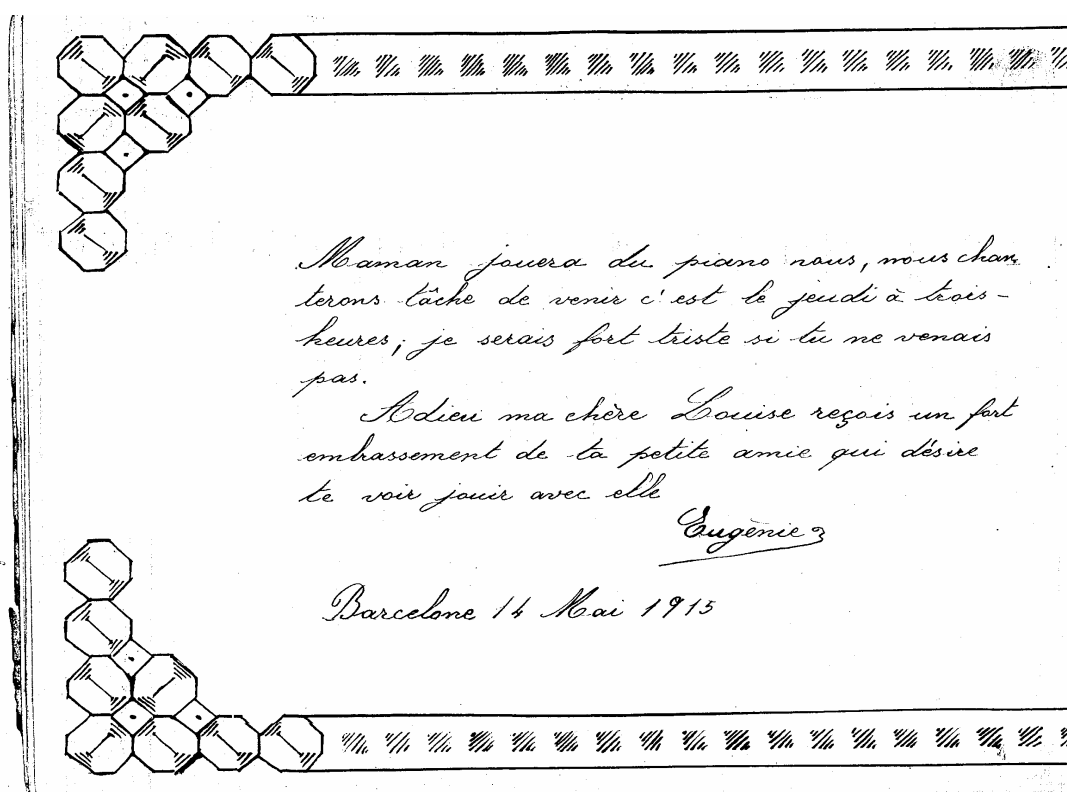
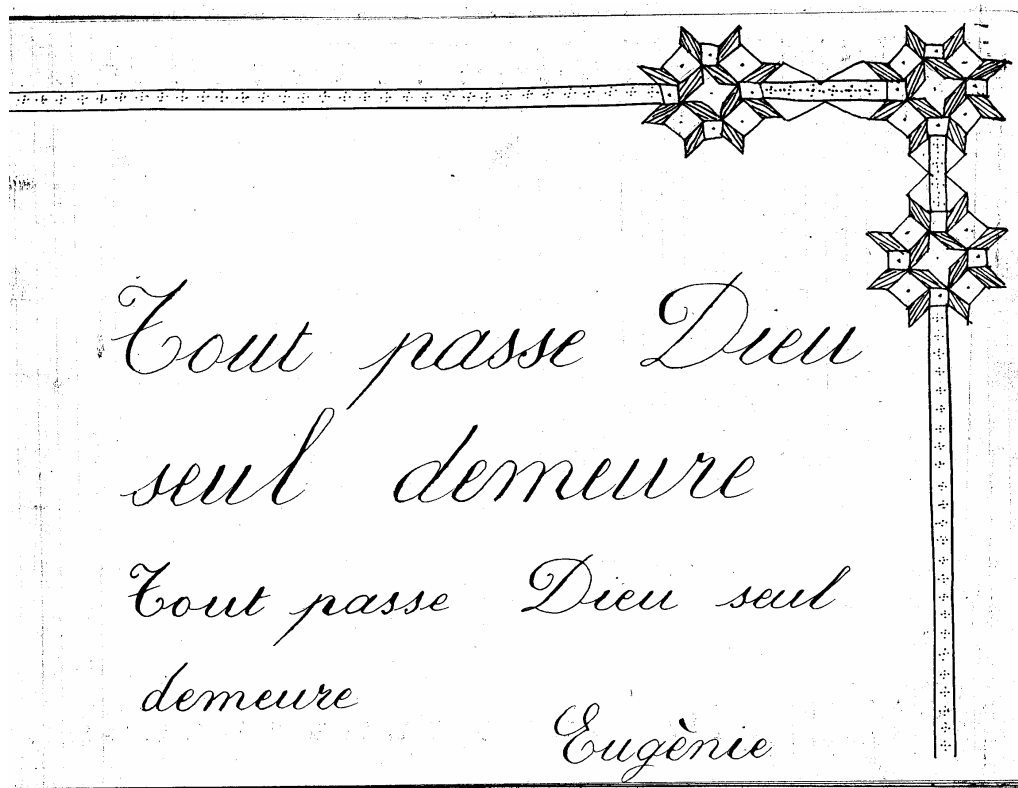
Il sait que la Terre est une planète bien petite, insignifiante même à côté du Soleil, puisque 1.310.000 Terres ne feraient pas tout à fait le volume d'un Soleil.

10. Pendant que l'enfant fait tourner son ballon sur lui-même, il le promène autour de la bougie ; il se représente alors la Terre opérant sa rotation sur son axe<sup>11</sup> en 24 h., en même temps qu'il se figure son mouvement de translation autour de l'astre lumineux avec une vitesse de 30 kilomètres par seconde. Pour l'enfant, le jour, la nuit, les saisons et l'année s'expliquent très bien par ces deux mouvements ; il comprend sans peine que la Terre n'étant pas transparente, si une


<sup>1</sup> la brisa se refresca. — <sup>2</sup> darnos cuenta de... — <sup>3</sup> cuarto menguante. — <sup>4</sup> riza sus aguas. — <sup>5</sup> los grillos. — <sup>6</sup> su ruido monótono. — <sup>7</sup> trinaidos harmónicos. — <sup>8</sup> pelota de goma. — <sup>9</sup> Y procura darse cuenta. — <sup>10</sup> sobre su eje.

**Documento 20**

Cuaderno de francés de Eugénie. Colegio de las Religiosas del Niño Jesús



Documento 21



# Tableaux Auxiliaires Delmas


POUR L'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DES LANGUES VIVANTES

par l'image et la Méthode directe

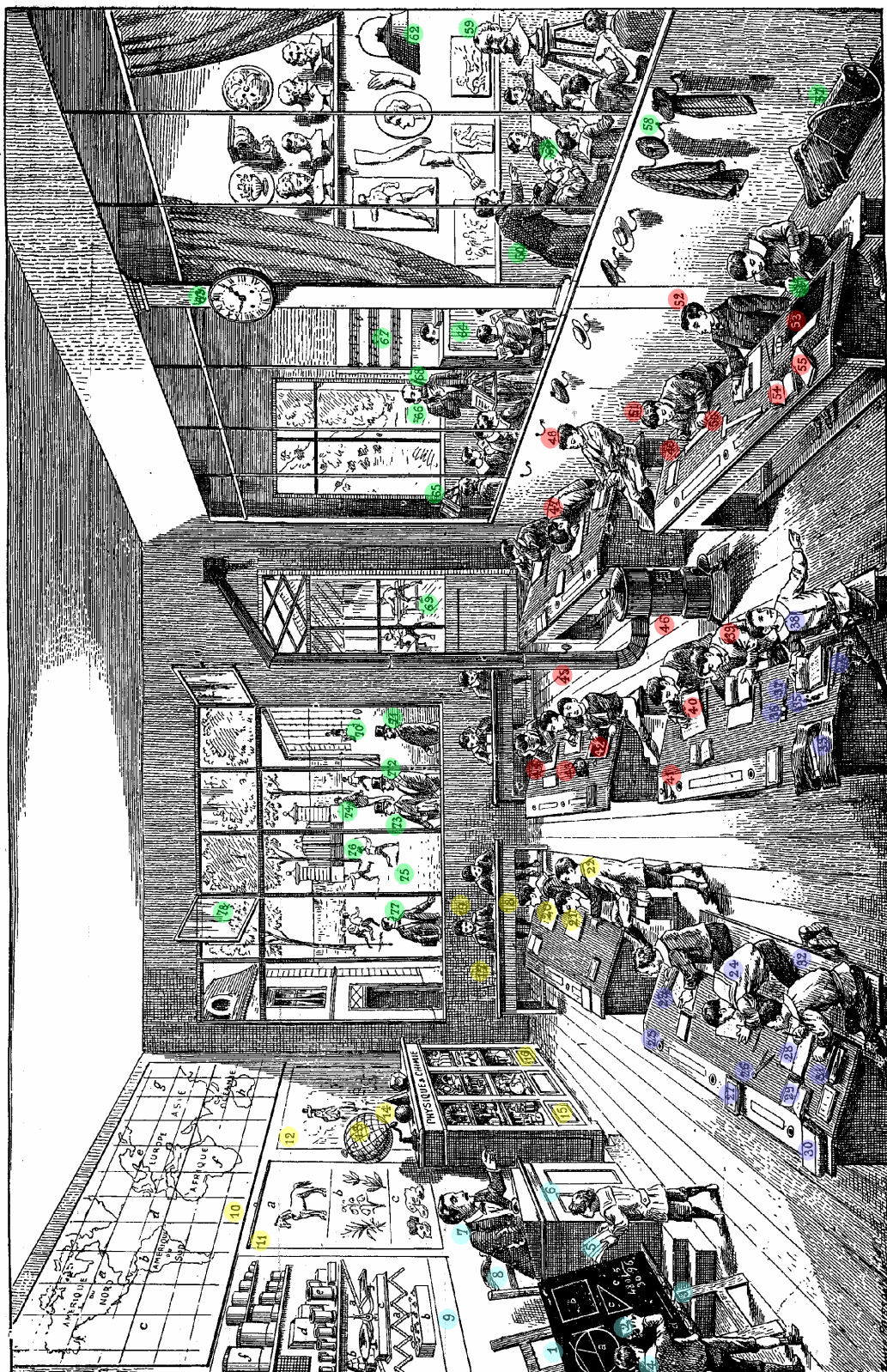
Editions en 8 langues : Allemand, Anglais, Espagnol, Français, Italien, Russe, Espéranto et Flamand

1<sup>er</sup> CAHIER - Tableaux 1 à 6. - FRANÇAIS

DELMAS, éditeur, BORDEAUX (France)



Tableaux Auxiliaires Delmas pour l'Enseignement pratique des Langues vivantes par l'Image



10210

**TABLEAUX AUXILIAIRES DELMAS**  
**N° 1. (1<sup>re</sup> Série)**

**L'École. - Le Lycée. - La Classe.**

**VOCABULAIRE FRANÇAIS**  
par M. E. ROCHELLE, professeur au Lycée de Bordeaux.

**NOMBRES**  
(pour lire les numéros.)

0 zéro.	5 cinq.	10 dix.	20 vingt.	70 soixante-dix.
1 un.	6 six.	11 onze.	21 vingt et un, etc.	80 quatre-vingts.
2 deux.	7 sept.	12 douze.	30 trente.	90 quatre-vingt-dix.
3 trois.	8 huit.	13 treize.	40 quarante.	100 cent.
4 quatre.	9 neuf.	14 quatorze.	50 cinquante.	1000 mille.
			60 soixante.	1.000.000 un million.

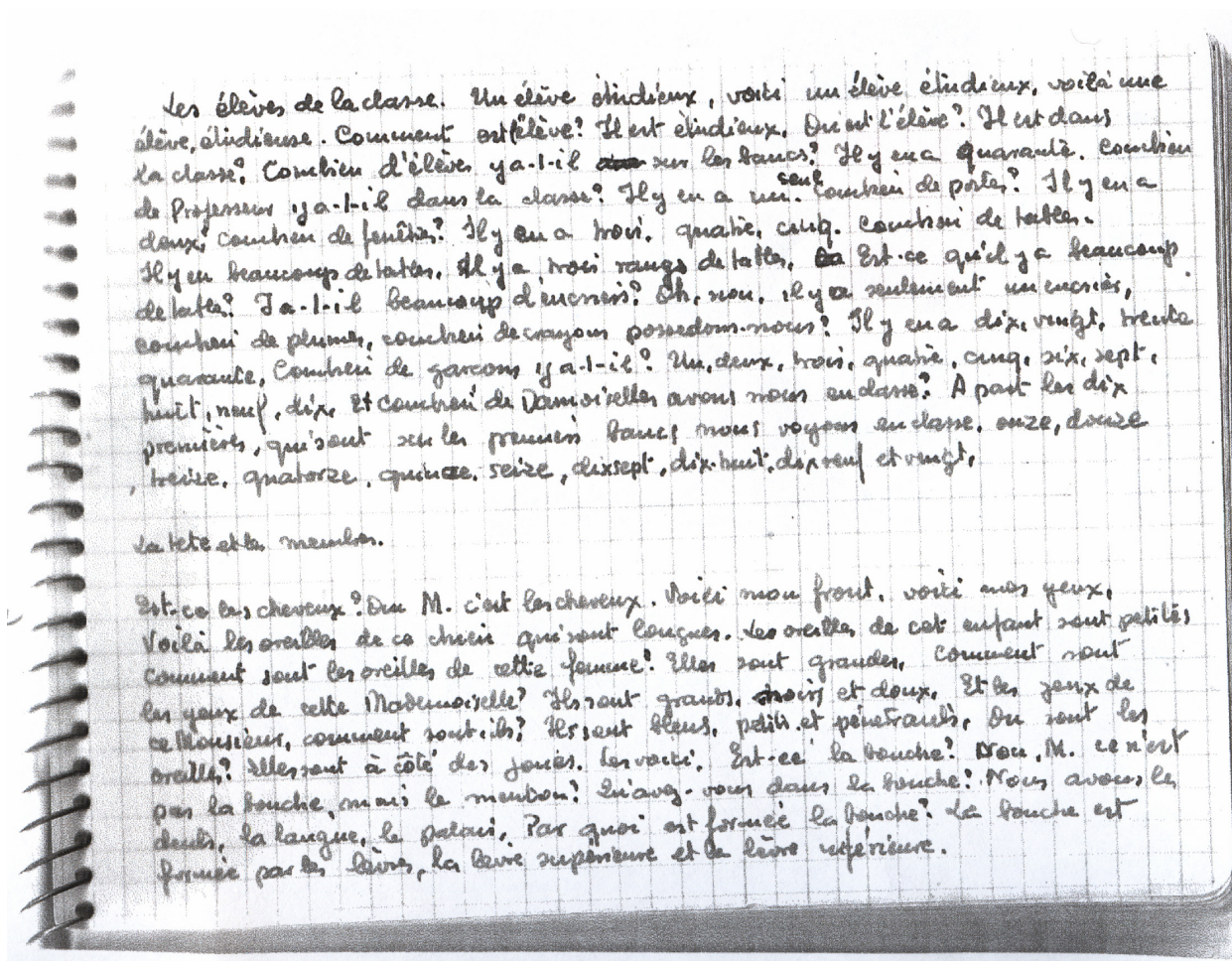
<p>1 Le tableau (— x). Les mathématiques (pl.). La géométrie. a) La figure. b) Le cercle. c) Le carré. d) L'angle. e) La surface. f) Le triangle. g) La ligne. h) L'arithmétique. i) Le calcul. Le chiffre. Le nombre. 2 Le torchon. 3 La craie. 4 L'élève. 5 Le devoir. 6 La chaire. 7 Le professeur. de langues vivantes. de calcul. d'écriture, etc. 8 La chaise. 9 Le système métrique. a) Le mètre. b) Les poids. c) La balance. d) Le mètre cube. e) Le litre.</p>	<p>11 L'histoire naturelle. a) La zoologie. b) La botanique. c) La géologie. 12 L'histoire. 13 Le globe terrestre. 14 La sphère. 15 La physique. 16 La chimie. 17 La place. 18 La table. 19 Le bon élève. L'élève. La récompense. 20 L'élève attentif. L'attention. 21 L'élève distrait. La distraction. 22 La leçon.</p>	<p>23 L'élève obéissant. L'obéissance. 24 L'écriture. Le zèle. 25 L'encrier. L'encre. 26 Le compas (inv.). 27 La couverture du livre. 28 Le cahier. 29 Le livre. La page. La ligne. Le mot. 30 Le dictionnaire. 31 Le plumier. 32 Le banc. 33 La serviette. 34 La plume. Le porte-plume (inv.). Le cahier de brouillon. 35 La tache d'encre. 36 La gomme. 37 Le portecrayon. 38 L'élève bavard. Le bavardage. La dissipation. Le désordre. La désobéissance. L'avertissement.</p>	<p>39 La lecture. Le livre de lecture. Le papier. La feuille de papier. L'application. 40 Le tableau (— x) d'ardoise. Le crayon d'ardoise. 41 La mauvaise tenue. 42 Le tuyau (— x) de poêle. 43 Le poêle. 44 L'élève paresseux. Le mauvais élève. La paresse. La réprimande. La punition. 45 L'élève léger. La légèreté. 46 La négligence. 47 Le crayon. 48 La règle. 49 L'externe. 50 L'interne. 51 L'interne. 52 L'interne. L'internat. La pension. L'uniforme. 53 Le sous-main (inv.). 54 Le carnet de notes. 55 La grammaire.</p>	<p>56 Le canif. 57 Le sac d'écolier. 58 Le portemanteau (— x). Le modèle. 59 La classe de dessin. 60 Le professeur de dessin. Le buste. 61 Le dessin. 62 La lampe. 63 L'abat-jour (inv.). 64 La pendule. Le piano. 65 Le professeur de musique. 66 Les notes (pl.). La gomme. La clef. 67 La mesure. 68 Les travaux manuels (pl.). 69 La gymnastique (voir tabl. 2). 70 L'administration. Le censeur. 71 Le proviseur. 72 L'inspecteur. 73 Le répétiteur. 74 La cour. 75 La récréation. 76 Le concierge. 77 Le vasiatas (inv.). 78</p>
--	---	---	---	--

**VERBES**

<p>(4) aller au tableau. calculer. compter. additionner. (4 e) soustraire. multiplier. diviser. effacer. (2) enseigner. (7) interroger. poser une question. demander.</p>	<p>(8) être assis. mesurer. (9 a) peser. (9 b) contenir. (9 d) décrire. (10) raconter. (11) observer. (12) analyser. (13) être absent (présent). (14) se tenir. (15) récompenser. (16) louer. (20)</p>	<p>(20) écouter. (21) s'amuser. (22) punir. (23) se lever. (24) être debout. (25) répondre. (26) obéir. (27) ouvrir. (28) fermer.</p>	<p>(26) tracer. (27) apporter. (28) tacher. (29) bavarder. (30) désobéir. (31) lire. (32) apprendre. (33) étudier.</p>	<p>(40) écrire. copier. (41) s'appliquer. (42) chanter. (43) travailler. (44) faire de la gymnastique. (45) diriger, administrer. (46) inspecter. (47) surveiller. (48) jouer. (49) aérer.</p>	<p>(64) faire de la musique. (65) jouer du piano. (66) battre la mesure. (67) chanter. (68) travailler. (69) faire de la gymnastique. (70) diriger, administrer. (71) inspecter. (72) surveiller. (73) jouer. (74) aérer.</p>
---	--	---	--	--	---

NOTA. — Le professeur choisira dans ce vocabulaire, volontairement et *prop compte*, les mots qui lui paraîtront le plus utiles. L'étude du vocabulaire pourra ainsi être répartie sur plusieurs années.

## Documento 22



- Tu n'aimes pas la soupe à l'avermicelle? - dit la mère à Charlot.
- Non maman;
- Pourtant elle est bonne! Tu n'aimes la soupe aux choux, lui n'aimes la soupe aux fines herbes, lui n'aimes non plus le potage; lui n'aimes le pot-à-feu, alors que'est-ce que lui aime?
- Il n'aime pas la soupe.
- Et le ragoût, l'aime-tu? Et la viande? Et le poisson?
- Il n'aime rien, n'importe quoi que ce soit - dit la petite Suzette, Et puis il torche ses mains dans les pantalons quand personne ne le regarde. Il est rachitique.
- Tu est une sale espionne dit le petit Charlot roulant des yeux.
- Paix, dit M. Durand, d'un ton courroucé; ces enfants n'ont pas ~~d'appétit~~ d'appétit, il faudra leur faire quelques piqûres. Les enfants doivent manger toute sorte d'aliments de légumes, des haricots, des haricots, des poisiches, des choux, de la salade, du radis, de la viande, du poisson, du dessert, etc.
- Ça que nous aimons le plus ce sont les etc, dit Gaston; le dessert, les fruits, les gâteaux - Marie les ~~plat~~ assiettes creuses sur le dessert; puis elle apporte un plat de viande, ce sont des filets aux pommes frites.
- Je n'aime pas les filets, dit Charlot d'un air renfroqué.
- Il n'aime pas les filets! dit maquerie Suzette en riant, se rachitise!
- Tais-toi, Suzette, dit maman, et toi Charlot, tu mangeras des pommes frites.
- Je veux un œuf à la coque - dit Charlot
- Pas d'œuf à la coque, réclame M<sup>me</sup> Durand;
- Ou un œuf au plat, poursuit Charlot,
- Pas d'œuf au plat;
- Ou une omelette, reprend Charlot.
- Pas d'omelette, et tais-toi, levé la voix M<sup>me</sup> Durand

## Documento 23

Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza - Plan de estudios									
ENSEÑANZAS, EJERCICIOS Y TRABAJOS PERSONALES	Sección Preparatoria			BACHILLERATO					
				Estudios comunes			Estudios electivos		
	Grados			Grados			Grados		
HORAS SEMANALES DE CLASE									
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Religión (1) .....	3	3	3	2	2	1			
<i>Lengua y Literatura</i> {	Lectura, Escritura, Gramática, Composición y Narraciones literarias ...	10	10	10	-	-	-	-	
	Lengua castellana, Preceptiva literaria y Composición .....	-	-	-	4	3	-	-	
	Lengua castellana e Historia general de la Literatura .....	-	-	-	-	-	2	2	
	Lengua y Literatura españolas (Ampliación) .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
<i>Geografía e Historia</i> {	Geografía política de España, de Europa y General .....	2	2	2	2	1	1	1	
	Geografía general (Ampliación) .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
	Narraciones históricas .....	2	2	2	-	-	-	-	
	Historia de España y Universal .....	-	-	-	2	2	2	2	
<i>Filosofía</i> .....	Historia Universal (Ampliación) .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
	Psicología y Lógica .....	-	-	-	-	-	2	-	
	Ética, Derecho y Economía .....	-	-	-	-	-	-	2	
<i>Matemáticas</i> .....	Estudios filosóficos (sistema e historia) .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
	Calculo mental y escrito y nociones de Aritmética y Geometría .....	5	5	5	-	-	-	-	
	Aritmética, Geometría, Algebra y Trigonometría .....	-	-	-	4	3	4	5	
	Matemáticas especiales (Complemento de Algebra y Nociones de Geometría analítica, descriptiva y cálculo infinitesimal) .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
<i>Ciencias físico-naturales</i> .....	Elementos de Ciencias de la Naturaleza ...	2	2	2	-	-	-	-	
	Historia natural: Geología con Geografía física y Biología .....	-	-	-	3	4	3	-	
	Fisiología humana, Higiene y Agricultura ..	-	-	-	-	-	-	4	
	Ampliación de Historia Natural .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
<i>Lenguas clásicas</i> .....	Física, Cosmografía y Química .....	-	-	-	-	3	3	4	3-6 3-6
	Latín y Literatura latina (2) .....	-	-	-	3	3	-	-	3-6 3-6
	Griego y Literatura griega .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
<i>Lenguas modernas</i> .....	Francés y Literatura francesa .....	3	3	3	3	3	3	-	3-6 3-6
	Inglés o Alemán .....	-	-	-	-	-	3	3	
	Inglés y Literatura inglesa .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
<i>Trabajos prácticos personales</i> .....	Alemán y Literatura alemana .....	-	-	-	-	-	-	-	3-6 3-6
	Laboratorio y Trabajos prácticos .....	-	-	-	5	5	5	5	
<i>Trabajos manuales</i> {	Estudio (3) .....	2	2	2	5	5	5	5	
	Caligrafía (Sección preparatoria y 1.º) .....	-	-	-	-	-	-	-	
	Trabajos manuales (Sección preparatoria, 1.º y 2.º) .....	-	-	-	-	-	-	-	12 12
	Dibujo (Sección preparatoria, 1.º, 2.º, 3.º y 4.º) .....	8	8	8	6	6	6	6	
	Carpintería o Costura, Labores y Economía doméstica (2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º) .....	-	-	-	-	-	-	-	
	Modelado (3.º, 4.º, 5.º y 6.º) .....	-	-	-	-	-	-	-	
	Fotografía (5.º y 6.º) .....	-	-	-	-	-	-	-	
Trabajos en metal (5.º y 6.º) .....	-	-	-	-	-	-	-		
<i>Música y Canto</i> .....	2	2	2	2	2	2	2		
<i>Gimnasia y Juegos</i> .....	6	6	6	6	6	5	5	8 8	
<i>Excursiones y Visitas (una sesión semanal)</i> .....	3	3	3	3	3	3	3		
<b>TOTAL DE HORAS SEMANALES OBLIGATORIAS</b> .....	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>38</b>	<b>38</b>