Aportaciones del **constitucionalismo** español a la educación **lingüística** y **literaria** (1812-2012)

LUCÍA PILAR CANCELAS Y OUVIÑA
MANUEL FCO. ROMERO OLIVA

COORDINADORES

GEU EDITORIAL

FUNDACIÓN BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com

Lucía Pilar Cancelas y Ouviña
Manuel Fco. Romero Oliva

Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)

El sistema de selección, evaluación y revisión de los manuscritos incluídos en esta monografía se ajusta a los protocolos habituales de la edición de publicaciones científicas (revisión por pares por parte de un comité de expertos).

© Los autores

Edita: Editorial GEU

Participa: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

ISBN: 978-84-15953-52-4

Depósito Legal: GR-2150-2013

Imprime: Lozano Impresores, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Reservados todos los derechos.

COORDINADORES (Por orden alfabético)

Dra. Lucía-Pilar Cancelas y Ouviña
Correo electrónico: lucia.cancelas@uca.es

Dr. Manuel Fco. Romero Oliva
Correo electrónico: manuelfrancisco.romero@uca.es

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Cádiz
Campus de Puerto Real - Avd. República Saharaui s/n
C.P. 11519 - Puerto Real (Cádiz) Spain

COAUTORES (Por orden alfabético)

Marilia Centeno de Guirotane, José Ángel Díaz Morales, Antonio Díez Mediavilla, Mª del Carmen García Estradé, Pablo Javier García Martín, Isabel García Parejo, Antonio García Velasco, Luis Felipe Güemes, Aurora Martínez Ezquerro, Jaime Mas Ferrer, José Jaime Peláez Berbell, Ana María Ramos García, Miguel Sánchez García, Beatriz Sánchez Hita, Juana Rosa Suárez Robaina.

ASESOR CIENTÍFICO

Dr. José Antonio Hernández Guerrero
Universidad de Cádiz

DATOS DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Autores ©
Título: *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*
Editorial: Grupo Editorial Universitario
Lugar de publicación: Granada
Año de publicación: 2013
ISBN: En prensa
Depósito Legal: En prensa
Materia: Educación lingüística y literaria
Nº Páginas: 144
Formato: Papel

ÍNDICE

Prólogo 9
Lucía Pilar Cancelas y Ouviña

ESTUDIOS

1. La educación lingüística y literaria a la luz de la Constitución de 1812. Antecedentes y legislación posterior 17
Aurora Martínez Ezquerro

2. La enseñanza de las lenguas en el constitucionalismo español 1812-2012 29
Ana María Ramos García, José Jaime Peláez Berbell

3. Lecturabilidad y comprensibilidad de las constituciones de 1812 y 1978: el vocabulario 47
Pablo Javier García Martín, Antonio García Velasco

4. La enseñanza del español L2 en la legislación sobre compensación educativa: de la Constitución de 1812 a la actualidad 57
Isabel García Parejo, José Díaz Morales

5. ¿Qué leían los niños y niñas en la Guerra de la Independencia? 69
Beatriz Sánchez Hita

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

6. La Constitución de 1812: propuesta de actuación didáctica en el aula de primaria 85
Miguel Sánchez García, Juana Rosa Suárez Robaina

7. La Constitución de Cádiz para estudiantes de ELE a través de un blog literario 97
Marilia Centeno de Guirotane

8. ¡Viva la Pepa...! Una propuesta de innovación didáctica para el área Sociolingüística en Diversificación curricular 105
Antonio Díez Mediavilla, Luis F. Güemes Suárez, Jaime Mas Ferrer

9. La enseñanza de la Historia a través de la Literatura: uniformes militares, ideología política e intrahistoria en Cádiz, de Pérez Galdós..... 117
María del Carmen García Estradé

10. Cádiz: historia y pasión. La visión didáctica de Benito Pérez Galdós a través de la versión para niños del Episodio Nacional homónimo 135
Juana Rosa Suárez Robaina, Miguel Sánchez García

Prólogo

La conmemoración del *Bicentenario de la Constitución de 1812*, conocida por *La Pepa*, convirtió a la ciudad de Cádiz en capital internacional de la cultura durante el año 2012, acogiendo multitud de eventos, actividades culturales, encuentros y congresos. Coincidiendo con esta efeméride, los docentes e investigadores del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se reunieron en el *XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL) bajo el lema "La conquista de la libertad a través de la educación lingüística y literaria", celebrado del 20 al 23 de noviembre de 2012 y organizado por la SEDLL y el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz.

La coincidencia y vinculación con 1812 nos ofrecía la oportunidad de estudiar, debatir y analizar cuestiones de gran relevancia y de candente actualidad: políticas lingüísticas nacionales e internacionales, contraste de políticas lingüísticas reflejadas en los distintos estatutos, presencia de la Lengua y la Literatura en los documentos y textos legales, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en la historia, el papel de la lengua y la literatura en la sociedad, el desarrollo del pensamiento y las libertades a través de la prensa y los medios de comunicación… Un contexto que sirvió de excusa y que resultó ser un marco ideal para abrir debates plurales sobre temas que nos separan y nos unen bajo el espíritu liberal, plural y tolerante emanado de Cádiz y su constitución.

Fruto de este encuentro es la gestación del libro que hoy presentamos ***Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*** y que recoge investigaciones realizadas por docentes e investigadores de distintas universidades españolas. La Constitución de 1812 en su Artículo 368 ya nos hacía el siguiente encargo: "*…debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades...",* y con esta obra cumplimos, en parte, el encargo de los liberales del XIX en pleno siglo XXI.

Circunscribiéndonos a nuestra área de conocimiento, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, debemos resaltar que nuestra materia suscita un gran interés siendo objeto de reflexión, regularización y normativización por parte de nuestros legis-

ladores. El poder político a lo largo del tiempo ha mostrado su visión sobre este ámbito, y es sensible y conocedor del papel relevante que ocupa la lengua (materna, oficial, vernáculas, extranjeras…) en la sociedad. *La Pepa* sentó las bases que condicionaron el devenir de la educación en nuestro país y, en este sentido, fue un texto revolucionario que elevó a la educación a cotas hasta ese momento inimaginables y la convirtió en un derecho universal. Así, reconoció como una de las competencias de un estado moderno la obligación de articular un sistema educativo que diese cobertura a todos los ciudadanos y estableció que al menos en sus primeras etapas la educación debería ser gratuita y desarrollada en establecimientos estatales.

Entre las grandes aportaciones de la primera constitución española podemos considerar: por un lado, la defensa de la *lengua española* frente a la postura conservadora que establecía que se debía mantener el latín como lengua de instrucción. Los liberales pensaban que para dar una formación completa y educar a verdaderos ciudadanos, estos debían dominar su lengua materna. Ellos impulsaron su enseñanza porque creían que la lengua española era la mejor herramienta de comunicación entre los diferentes pueblos peninsulares y que su dominio facilitaba el entendimiento. Y, por otro, el papel preponderante que los progresistas, a partir del sexenio democrático, otorgan a la *Literatura* frente a la *Retórica y poética* como únicas materias de estudio.

Estos documentos y textos legales son interesantísimos y su lectura arroja luz sobre las orientaciones que dictaban y dictan los legisladores sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. A modo de ejemplo, queremos resaltar el *Informe Quintana de 1813* que hace una declaración de intenciones sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura: insiste en la importancia de trabajar la lecto-escritura y la ortografía como herramienta para erradicar el analfabetismo; asimismo, incide sobre la conveniencia de la utilización de una metodología apropiada y aboga por la excelencia del profesorado. En algunos apartados adivinamos una defensa del uso del enfoque comunicativo en la enseñanza de la gramática relegando el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales.

Este libro se estructura en dos grandes bloques: i) Estudios y ii) Propuestas didácticas. En el primer apartado, compuesto por cinco capítulos, incluimos investigaciones exhaustivas desde distintos ámbitos relacionados con la temática que nos ocupa con el fin de ofrecer una fundamentación teórica sólida; y, en el segundo, formado por otros cinco capítulos, se presentan experiencias y propuestas didácticas que ilustran cómo se podrían desarrollar estos contenidos en el aula.

En el primer capítulo, ***La educación lingüística y literaria a la luz de la Constitución de 1812. Antecedentes y legislación posterior***, su autora, Aurora Martínez Ezquerro, describe el nuevo enfoque educativo que los progresistas dan a la lengua

y la literatura a partir de la Constitución de 1812. Ella nos narra como la llegada del estado liberal conllevó la libertad de enseñanza, la obligación y gratuidad de la instrucción pública y la secularización del estado. En este capítulo se aborda el estudio de la normativa legislativa del primer cuarto del siglo XIX dejando clara evidencia del interés que suscita la educación lingüística y literaria en los diversos planes de estudio que jalonan este convulso contexto político, social y cultural.

Ana María Ramos García y José Jaime Peláez Berbell, en el segundo capítulo titulado ***La enseñanza de las lenguas en el constitucionalismo español 1812-2012***, hacen un recorrido por las constituciones españolas desde 1812 y por las normativas y leyes que de ellas se derivan con el objeto de analizar el trato que se da a la enseñanza de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s) en las distintas leyes educativas españolas.

La tercera investigación, a cargo de Pablo Javier García Martín y Antonio García Velasco, se denomina ***Lecturabilidad y comprensibilidad de las Constituciones de 1812 y 1978: el vocabulario.*** Los autores realizan un estudio estadístico sobre el léxico empleado en las Constituciones de 1812 y 1978 mediante el empleo del programa informático *ProComenta*, con el fin de aproximarnos a la lengua culta recogida en los textos legales, ya que todos los españoles tienen el deber de conocer y el derecho de usar la lengua oficial en todos y cada uno de sus registros. Los autores analizan y comparan la lecturabilidad y la comprensibilidad de la primera constitución y de la vigente estudiando el vocabulario y la sintaxis del articulado constitucional como un método eficaz para contribuir al desarrollo de la competencia lingüística. Defienden, pues, que debido a la relevancia y repercusión de estos textos legales en la vida de los ciudadanos, se impone la necesidad de que sean fácilmente comprendidos.

Isabel García Parejo y José Díaz Morales exploran el origen y la evolución del tratamiento de la enseñanza del español como segunda lengua en contextos de compensación educativa a través del análisis de treinta y cinco documentos legislativos desde la Constitución de 1812 hasta la actualidad. Los resultados de esta investigación se recogen en el cuarto capítulo, ***La enseñanza del español L2 en la legislación sobre compensación educativa: de la Constitución de 1812 a la actualidad.***

Beatriz Sánchez Hita en el quinto capítulo, ***¿Qué leían los niños en la Guerra de la Independencia?,*** hace un recorrido por las obras dirigidas a los niños en el período 1808-1814 coincidente con la Guerra de la Independencia española. Entre estas lecturas se hallan las gramáticas y textos literarios destinados a su formación, así como otras creaciones orientadas a su educación ciudadana, los catecismos políticos. Estos últimos nacen para dar a conocer los postulados recogidos en la Constitución de 1812 y acercarlos al público infantil.

En el capítulo sexto, ***La Constitución de 1812: propuesta de actuación didáctica en el aula de primaria,*** Miguel Sánchez García y Juana Rosa Suárez Robaina nos presentan una propuesta didáctica centrada en la Constitución de 1812 que fue llevada a cabo con el alumnado de 2º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por un lado, muestran las posibilidades de intervención en el aula a partir del texto de la primera *Carta Magna* española y, por otro, pretenden que los futuros maestros reflexionen sobre la conveniencia de que textos o hechos históricos tengan cabida en el aula de Educación Primaria para contribuir al desarrollo de las competencias básicas y sepan cómo integrarlo en su actividad docente futura.

Marilia Centeno de Guirotane en el capítulo séptimo, ***La Constitución de Cádiz para estudiantes de ELE a través de un blog literario,*** nos ofrece una proyecto didáctico basado en un blog literario que tiene a Cádiz, su historia, y, en concreto, a la Constitución de 1812 como su eje central. La autora propone integrar las TIC para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de español como lengua extranjera.

En el octavo capítulo Antonio Díez, Luis F. Güemes y Jaime Mas presentan ***¡Viva La Pepa!... Una propuesta de innovación didáctica para el área sociolingüística en diversificación curricular*** donde nos presentan una propuesta destinada al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria integrado en el programa de diversificación curricular tomando como base de trabajo la elaboración de una webquest centrada en el análisis contrastivo de la presencia de la mujer como individuo social y político en dos de las constituciones españolas de referencia moderna: la del año 1812 y la de 1978.

La enseñanza de la Historia a través de la Literatura: uniformes militares, ideología política e intrahistoria en* Cádiz*, de Pérez Galdós, capítulo noveno, de Mª del Carmen García Estradé, se plantea como un estudio de carácter interdisciplinar, basado en el perspectivismo narrativo, en donde se integran aspectos históricos e ideológicos con los lingüísticos para conocer las formas de vida gaditanas desde el análisis de los uniformes de época que aparecen en el *Episodio Nacional* de Galdós, *Cádiz*.

Cierran el libro Juana Rosa Juárez y Miguel Sánchez García con "***Cádiz:* historia y pasión. La visión didáctica de Benito Pérez Galdós a través de la versión para niños del *Episodio Nacional* homónimo.** Los autores parten del *Episodio Nacional para niños* titulado *Cádiz* de Benito Pérez Galdós, en el que el renombrado escritor canario presenta una versión didáctica reducida de su obra homónima destinada al público adulto. En él confluyen tanto una brevísima lección de patriotismo como un ensalzamiento de las gentes, rincones, aromas y sonidos de la ciudad de

Cádiz. Galdós nos brinda una visión costumbrista del Cádiz de 1812. A partir de pasajes específicos de la versión abreviada de este episodio nacional, los autores inician a sus estudiantes universitarios en un taller de prensa en el que se realiza una propuesta didáctica consistente en la creación de una página de sociedad a modo de gacetilla periodística.

Queremos concluir esta presentación citando a la Constitución de 1812 que promulgó dentro del Título XI "De la instrucción pública", artº 366: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los **niños a leer, a escribir y contar…"** Como especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura, uno de nuestros grandes cometidos tiene mucho que ver con este artículo nº 366 que recogía de forma explícita en su *Carta Magna*: la importancia de la lectura, la escritura, la narración y, en definitiva, de *la lengua* como la única forma de progreso y como un derecho para todos los ciudadanos españoles.

Debemos ser conocedores de nuestro pasado si queremos comprender nuestro presente y seguir avanzando, opinamos que se necesitan estudios e investigaciones que nos acerquen al ámbito legislativo para hacerlo más próximo, cercano y entendible al ciudadano.

La clase política actual vive preocupada porque sus mensajes no llegan a la población y se afanan en ser entendibles; sin embargo, olvida que el medio primordial para comunicarnos es la lengua, y que se necesitan políticas educativas eficientes y eficaces y de apoyos institucionales para que la competencia lingüística de sus ciudadanos se desarrolle convenientemente.

Al igual que los liberales de 1812 utilizaban los catecismos políticos para llegar al público infantil procurando que todos desde pequeños conociesen las normas y leyes básicas de la convivencia democrática en España, en esta obra se ofrecen propuestas didácticas para acercar las constituciones a las aulas y conseguir que nuestros niños y jóvenes se eduquen en el espíritu democrático de convivencia social, eso sí, utilizando las herramientas y recursos del siglo XXI.

Consideramos que todo lo que se presenta en estas páginas viene a cubrir un vacío existente, nos ofrece otra perspectiva mostrándonos una arista más de la Constitución de 1812 y del constitucionalismo español. Deseamos que los lectores disfruten con este libro tanto como nosotros hemos disfrutado buceando en esta parcela que *a priori* puede parecer árida, fría y poco atractiva, pero que está impregnada del corazón y los ideales de los hombres y mujeres que pusieron todo su esfuerzo en legislar y mejorar nuestro futuro.

Lucía-Pilar Cancelas y Ouviña
Universidad de Cádiz

ESTUDIOS

1

La educación lingüística y literaria a la luz de la Constitución de 1812. Antecedentes y legislación posterior

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO
Universidad de La Rioja

Palabras clave:
Educación lingüística y literaria. Cortes de Cádiz. Legislación educativa. Liberalismo

En el presente capítulo se muestra el nuevo enfoque educativo que los progresistas dan a partir de la *Constitución de Cádiz* a la lengua y la literatura. La llegada del Estado Liberal conlleva la libertad de enseñanza, la obligación y gratuidad de Instrucción Pública y la secularización del Estado. El interés que suscita nuestra materia se plasma en los diversos planes de estudio que jalonan este convulso contexto político, social y cultural. Concretamente, se aborda el estudio de la normativa legislativa del primer cuarto del siglo XIX como germen de los cambios experimentados en la concepción de la educación lingüística y literaria.

Mots-clés:
Éducation linguistique et littéraire. Cortes de Cádiz. Législation d´éducation. Libéralisme.

Cet article montre la nouvelle approche pédagogique qui donnent les progressistes de la *Constitution de Cadiz* à la langue et la littérature. L'arrivée de l´État Libéral entraîne la liberté académique, l'obligation de l´instruction publique et la laïcisation de l'État. L'intérêt de notre matière peut être vu à divers programmes d'études qui vivent cette difficulté politique, sociale et culturelle. Plus précisément, nous étudions les normes d'enseignement du premier quatrième du XIXe siècle et début des changements dans la conception d'une éducation linguistique et littéraire.

1. Política educativa del primer cuarto del siglo XIX

Los primeros años del siglo XIX (1800-1808) ofrecen, en política educativa, los últimos intentos reformistas ilustrados. Su expresión legal es el *Plan Caballero de 1807*. La invasión del ejército francés, la guerra de la Independencia y los acontecimientos de 1808 originaron una profunda crisis que abría el camino a cualquier reforma. El reinado de José I (1808-1813) constituye un período de vacío historiográfico en materia de educación y ciencia, su política educativa estaba basada en los principios que caracterizaron la Revolución Francesa y que aniquilaron los del Antiguo Régimen. La creación de los Liceos posibilitaba la implantación de la segunda enseñanza en España a través de la publicación del *Decreto* de 26 de octubre de 1809. Jovellanos redactó, en noviembre de 1809, las *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*. En espera del anunciado *Plan General de Instrucción Pública*, se dieron normas para que la enseñanza de las primeras letras y de la aritmética siguiese funcionando con normalidad en los edificios de los conventos suprimidos[1]. En este contexto fracasa la introducción de elementos renovadores, como el método Pestalozzi[2].

La política liberal se aprecia en las *Cortes de Cádiz*. Su documento representativo en educación -aparte del título IX de la *Constitución de 1812*- fue el *Informe*

---

[1] Un informe de Vargas y Ponce permite conocer algunos aspectos del proyecto y así dice que en las Escuelas Primarias se debía enseñar a leer y escribir corrientemente, las reglas usuales de aritmética y los primeros conocimientos agrarios. Este programa se asemejaba al propuesto por Condorcet en su *Rapport* (Real Academia de la Historia. Fondo Vargas y Ponce, leg. XIII, "Informe a la Junta de Instrucción Pública". *Gaceta de Madrid*, 33, 2-2-1811, 131).

[2] Al margen del crédito que pueda darse a Godoy, debe reconocerse que apoyó sinceramente el progreso cultural y científico del país y tuvo en esta actitud uno de los aspectos más positivos de su gestión. Protegió el Instituto de Gijón, la gran empresa de Jovellanos, y su patrocinio fue decisivo para la creación del Colegio de Sordomudos y del Real Instituto Pestalozziano. El método de esta pedagogo suizo suponía una transformación radical en relación a los métodos de enseñanza de la época. Sus actividades se inspiraban en el principio formulado por Rousseau de que el niño debe ser el centro del proceso de aprendizaje (VV. AA. *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Vol. 3, pp. 38-40. En *Historia de la educación en España y América*). La práctica se oponía al verbalismo y a la memorización, tan habituales en la enseñanza de la época. Se evitaban los castigos y se consideraba que la escuela era accesible a todos (Messet, A. *Historia de la pedagogía*, pp. 351-363).

Quintana[3], que constituye el origen del *Dictamen y Proyecto de ley de 1814* y del *Reglamento de 1821*[4]. La anómala situación de las mencionadas Cortes, aisladas del resto del país, hizo posible la primera expresión ideológica y legal del liberalismo español, y ofreció un impulso para la educación que fue asentando las bases de centurias posteriores.

2. Enseñanza e ideología

En este contexto, la lengua (gramática) y la literatura (retórica y poética) se convierten en un instrumento fundamental de los gobernantes para construir un ideario propio. Según Pedrazuela (2011:325-351), esta disciplina estará guiada por el concepto de nación que cada ideología defendía. Así los moderados abogan por el dominio de la expresión verbal como herramienta imprescindible para triunfar en esta sociedad. Los progresistas, en cambio, se hacen eco de los avances científicos que en materia filológica se estaban produciendo en el centro de Europa, e imparten una enseñanza más científica en relación con otras materias afines como la historia, la lógica o la estética. Su objetivo era educar la sensibilidad, la intuición, el gusto y la opinión crítica de los alumnos.

Este siglo se halla impulsado por lo que Anderson (1993:116) llama la "revolución filológica o lingüística", y en muchos países europeos se produce un desarrollo de las lenguas vernáculas frente a las maternas, aquéllas adquirieron mayor prestigio, y se convirtieron en las lenguas de la educación y del poder. En España el proceso fue más lento: el español se impuso como lengua científica y académica al resto de

[3] Para más información, VV. AA. *La educación en la España contemporánea* (1789-1975). Vol. 3, pp. 41-49. *En Historia de la educación en España y América*.

[4] El *Proyecto de Decreto de 1814* no llegó siquiera a debatirse. El 4 de mayo de aquel mismo año se declaraban nulas la *Constitución de 1812* y la obra legislativa de las Cortes. En febrero de 1815, Fernando VII nombró una junta que propusiera un nuevo y uniforme plan de estudios. El pronunciamiento de Riego y el subsiguiente juramento por Fernando VII de la Constitución, abrieron el trienio liberal (1820-1823). La vuelta a la legalidad supuso el restablecimiento provisional del *Plan Caballero de 1807* y el inmediato inicio del proceso de aprobación de un completo plan de instrucción pública a partir del no debatido proyecto de 1814. Reelaborado dicho *Proyecto* por la Comisión de instrucción pública de las Cortes, fue debatido y posteriormente aprobado por decreto de 29 de junio de 1821, con el título de *Reglamento general de instrucción pública*, que reproducía sin variaciones el proyecto de 1814.

las lenguas del Estado, aunque éstas también tuvieron su auge, sobre todo en el último tercio de siglo. Las diferencias entre latín y español se reflejan en las ideas que ambos partidos políticos tenían sobre la función de la segunda enseñanza. Los progresistas se decantan por fortalecer la enseñanza del español, la lengua tenía el valor nacional que era necesario inculcar y el objetivo de este conocimiento se basaba en el interés por reafirmar la autonomía y solvencia del español frente al latín. Esta defensa -que forma parte del ideario romántico- se refleja en la denominación de la asignatura, que se va a llamar *español*, frente a *castellano*, y en varios momentos se hablará de *Gramática española* (los moderados la denominarán *Gramática latina y castellana*). La literatura, asimismo, se convierte en pilar importante de la educación e identidad nacional porque permite apoyarse en símbolos y referencias culturales.

Para Romero Tobar (2006:137), el origen de la historia de la literatura nacional hay que buscarlo en el siglo XVIII. Los ilustrados y los primeros hispanistas empezaron a recopilar obras y autores de nuestra literatura, por eso toman como modelos a los autores humanistas de los siglos XV y XVI, sin olvidar la literatura de la Edad Media (no muestran interés por los autores del XVII debido a su ampulosidad retórica). A lo largo del XIX se crearán numerosas historias de la literatura que buscarán el canon de autores que identifique valores y principios nacionales para inculcar a la sociedad mediante la educación. No obstante, Mainer (2000: 171) considera que "se mantenía la idea humanística del siglo XVI de *literatura*" según la cual equivalía al saber que estaba escrito, si bien se identificaba con la elocuencia y la expresión correcta -oral y escrita-. El modelo de educación literaria basado en la retórica estuvo vigente hasta la implantación del sistema escolar moderno -*Plan Pidal*, de 1845-, que introduce esta nueva forma de entender lo literario. Este canon retórico consistió en el aprendizaje de las reglas del buen decir y de los principios que guiaban para componer obras literarias; y a la vez, en la consagración de los clásicos grecolatinos como ejemplos de imitación para escribir o hablar bien. Las historias de la literatura[5] van desplazando a las retóricas y se convierten en el centro de la educación literaria, se abren nuevos caminos para la interpretación y el análisis, de tal forma que completan y acaban sustituyendo con esta visión histórica de la literatura las anteriores enseñanzas normativas de las retóricas.

[5] Cfr. R. M. Aradra Sánchez (1997). *De la retórica a la teoría de la literatura (siglos XVIII y XIX),* Murcia: Universidad de Murcia. Obra fundamental para comprender en profundidad el paulatino cambio que se va gestando en la *Retórica* hasta llegar a la *Teoría de la literatura*, como disciplinas de la enseñanza.

3. Enseñanza y legislación

3.1. Constitución de 1812

La labor educativa de las Cortes gaditanas se centró fundamentalmente en el título IX ("De la instrucción pública", artículos 366 a 371) de la *Constitución* de 1812 y -como ya se ha dicho- en la elaboración del *Informe de 1813* y del *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de instrucción pública* de 1814. Los liberales asociaron los derechos políticos a la educación, puesto que el art. 25, apartado sexto, establecía la necesidad y la obligación de "saber leer y escribir" a partir de 1830 para poder ejercer el derecho de voto. La *Constitución* incluía declaraciones pragmáticas o de compromiso entre las que destacan los siguientes artículos:

> Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar [...].
>
> Art. 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción [...] para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.
>
> Art. 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

La declaración del art. 366 supone un avance notable: no sólo se establece de forma general la educación básica, sino que las asignaturas "instrumentales", lengua y matemáticas, tienen una presencia fundamental en el sistema educativo del momento -por su puesto, sin olvidar la moral católica-. Es más, el art. 368 hace alusión explícita a la necesidad de que la instrucción sea igual en todo el Reino (aspecto que en nuestra actualidad queda explicitado en los correspondientes Reales Decretos de Mínimos).

3.2. Informe Quintana de 1813

La Comisión de Constitución de las Cortes se ocupó de nuevo de la instrucción pública en octubre de 1813. En su penúltima sesión trató la creación, composición y atribuciones de la Dirección de Estudios, se elaboró un breve proyecto de disposición, que en líneas básicas fue recogido después por el *Proyecto de 1814* y el *Regla-*

mento de 1821. El Gobierno nombró una Junta para tal tarea[6], que suscribió en Cádiz -el 9 de septiembre de 1813- un informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. Este informe, atribuido al poeta y escritor Manuel José Quintana[7], sirvió de base para elaborar un dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública -7 de marzo de 1814-, que fue leído en las Cortes el 17 de abril de aquel mismo año, si bien no llegó a discutirse. El *Informe Quintana* se hallaba influido por las concepciones de la Revolución Francesa, concretamente por el *Rapport et projet de decret sur l´organisation générale de l´instruction publique*, presentado por Condorcet a la Asamblea Nacional de Francia en 1792. Como se expresaba en el *Dictamen* y *Proyecto* de 1814, sus redactores encontraron en el *Informe de 1813* cuanto pudieran desear para cumplir su propósito y se limitaron a darle forma legal e introducir ligeras variaciones.

Si se analizan en el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública*[8] (1813) las alusiones a la educación lingüística y literaria, destacan fragmentos que arrojan luz sobre la nueva dimensión de corte liberal que adquieren estas disciplinas. En el apartado que corresponde a *Bases generales de toda enseñanza*, se recalca la importancia de que la enseñanza se imparta en lengua castellana en los niveles de primaria y secundaria, frente al latín que se destinará para la tercera enseñanza. Asimismo se considera necesario el aprendizaje en esa lengua porque el latín que se había enseñado en las escuelas no era el correcto (se entiende que los profesores que lo impartían no tenían los conocimientos suficientes):

> Debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, a que es consiguiente que sea también la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana. [...] Sería faltar a la gravedad del asunto y al decoro debido a vuestra Alteza ponerse a calificar del modo que merece ese guirigay bárbaro llamado latín de escuelas.

Se ensalza, asimismo, la lengua española como transmisora nacional de conocimientos, ofrece una mayor ventaja de entendimiento y se parangona con las lenguas

[6] Formada por Martín González de las Navas, José Vargas y Ponce, Ramón de la Cuadra, Eugenio Tapia, Diego Clemencín y Manuel José Quintana (*Historia de la Educación*, Vol. 3, p. 44).

[7] Manuel José Quintana (1777-1857) cursó estudios literarios y jurídicos en Salamanca. Aparte de la abogacía, se orienta hacia actividades literarias, poéticas, teatrales y periodísticas. Se integra en el partido liberal, y en 1821 es nombrado presidente de la Dirección General de Estudios. Resulta interesante el artículo de Walde, L. "La posición ideológica de Manuel José Quintana en *A España, después de la revolución de marzo*", *Lecturas y relecturas de textos españoles, latinoamericanos y US latinos*, Vol. V de *Actas Irvine-92. Asociación Internacional de Hispanistas*, pp. 235-244.

[8] *Historia de la educación en España*, Vol. 3, pp. 77-417.

nativas de otras naciones. Impulsan su enseñanza porque juzgan que era la herramienta de comunicación entre los diferentes pueblos peninsulares, y su dominio facilitaba el entendimiento:

> [...] es un oprobio del entendimiento humano suponer que la ciencia de Dios y la de la justicia hayan de ser mejor tratadas en este ridículo lenguaje que en la alta, grave y majestuosa lengua española. [...] La lengua nativa es el instrumento más fácil y más a propósito para comunicar uno sus ideas [...].

Se pone de relieve la riqueza léxica de nuestra lengua puesto que permite, a su vez, transmitir las ideas de forma precisa y ordenada. Se reitera su valor como instrumento de comunicación (la legislación actual también lo explicita):

> [...] el modo de desterrar para siempre las confusas nomenclaturas [...], es que [...] todas las explicaciones se hagan en aquella lengua en que más fácilmente se conciben y se presentan hablados en el espíritu. Por último, el idioma español ganaría infinitamente en ello, puesto que [...] añadirá la exactitud y el carácter científico [...].

En el apartado que corresponde a *División y distribución de la enseñanza pública* se insiste en la importancia de la lecto-escritura y la ortografía como herramientas para erradicar el analfabetismo. Se completa con la importancia que implica asimilar conceptos gramaticales que permiten la correcta utilización de la lengua; además, el conocimiento más profundo de su estructura y reglas permitirá un uso adecuado:

> [...] este primer grado de instrucción la enseñanza debía ceñirse a aquello que es indispensable para conseguir estos fines. Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, [...] practicar las reglas elementales de la aritmética [...], se amplía la enseñanza hasta dar algunos principios elementales de gramática castellana [...].

La apropiada metodología de la enseñanza gramatical exige la conjunción de teoría y praxis. Se incide en su valor y en que sea enseñada por buenos maestros, que constituyen un necesario modelo lingüístico. Resulta muy avanzada la idea de que el alumno deba aprender a hablar bien mediante el refuerzo oral con las prácticas correspondientes. Es decir, que la memorización sistemática de las reglas no resultaba productiva y debía complementarse el aprendizaje de forma pragmática:

> Una sola enseñanza podía tal vez haberse añadido a las indicadas arriba, que es la de los principios de gramática castellana [...]. Útil ciertamente y bello sería que todos aprendiesen a hablar y escribir correcta y elegantemente su lengua propia. Pero esto sólo se adquiere a fuerza

> de principios muy digeridos y de ejercicios muy continuados. [...]. Por el uso aprendió a hablar, por el uso aprenderá a hablar bien. Las reglas gramaticales o el artificio del lenguaje de nada le sirve decorado sólo de memoria [...].

Se ponen de relieve los estudios del arte de escribir relacionados lógicamente con la literatura (retórica y poética). Los progresistas entienden la literatura como la disciplina adecuada para educar "el gusto, la sensibilidad, el juicio y la intuición" (García, 1989:92). Se ofrecen, por tanto, unidas poética, retórica y literatura, como se aprecia en los manuales de esta centuria, puesto que hay espacios de coincidencia en las mencionadas disciplinas:

> Siguen en la sección inmediata todos aquellos estudios que sirven para la adquisición del arte de escribir, que explican los principios generales de las bellas artes, y enriquecen la memoria con los hechos principales de que se compone la historia de los pueblos del mundo. [...] Hemos creído conveniente reunir en un curso de dos años, y bajo el nombre genérico de literatura, lo que antes se enseñaba separadamente con el nombre de retórica y poética.

Se matiza que en esta conjunción de disciplinas lo importante es adquirir gusto por escribir, desarrollar la capacidad crítica y expresar con corrección los pensamientos. La literatura, por tanto, tiene una vertiente pragmática, según se ha comentado:

> No es precisamente la formación de poetas u oradores lo que ha de buscarse en el estudio de la literatura: es la adquisición del buen gusto en todos los géneros de escribir que se conocen. [...] ejercitar su crítica y su juicio [...].

Literatura e historia son materias que se complementan; en este sentido se aprecia un enfoque historicista de la literatura. Se percibe en esta concepción la influencia de la obra *De la Littérature considerée dans les rapports avec les institutions sociales* (1800) de Mme. Stäel, que se hará más visible en manuales de literatura, muchos de los cuales eran remedo de las obras de Hugo Blair (*Lecciones sobre la retórica y las bellas artes*, traducido por José Luis Munárriz, en 1789):

> Hemos unido a la enseñanza de la literatura la de la historia. En primer lugar porque no hay ninguna disparidad repugnante entre las dos, en segundo, por el atractivo que tiene el estudio de la historia, y por su facilidad para los que ya han formado y enriquecido su entendimiento con los conocimientos anteriores [...].

3.3. Dictamen de 1814

En el *Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la Enseñanza Pública, de 7 de marzo de 1814* se incide de nuevo en la importancia otorgada a la primera enseñanza como transmisora de cultura general. No hay novedades en relación con el *Informe* anterior, pero se recalca la necesidad de alfabetizar a la población para que pueda ejercer sus derechos. Orden social y educativo[9] discurren paralelos, y se otorga al ciudadano legitimidad y apoyo, que distingue no por el nacimiento, sino por la educación recibida. En relación con la segunda enseñanza, se vuelven a incluir las tres modalidades mencionadas en el *Informe Quintana*:

> A estudios tan importantes [...] debe seguirse el de la literatura y artes, como que son las que adornan el entendimiento. [...] Bajo la enseñanza de bellas letras solo ha comprendido la Comisión los conocimientos precisos para formar el buen gusto [...].

En la modalidad destacada se aprecia la importancia que tiene el conocimiento de la gramática castellana, no solamente mediante el aprendizaje de sus reglas, sino a través de la práctica puesto que así se pueden organizar las ideas y utilizar la lengua adecuadamente. Tras el estudio de la lengua materna, el alumno está preparado para aprender la lengua latina:

> La gramática castellana para aprender elementalmente la estructura del lenguaje [...], es el primer objeto de esta parte de la segunda enseñanza; y si la Comisión no ha colocado este estudio entre los de la niñez, ha sido por estar bien persuadida de que en esa edad se aprende la lengua mas por ejemplos que por preceptos [...].

Al estudio de la lengua propia [...] debe seguirse el de la latina, pues esta lengua sabia, la mas a propósito entre las muertas para el cultivo de las humanidades, lo es también para el estudio de las ciencias sagradas y del derecho romano.

3.4. Proyecto de Decreto de 1814

El *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814*, no ofrece aspectos novedosos. En el Título III. *De la primera en-*

---

[9] Véase J. Álvarez Junco (2001): *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid: Taurus. En el capítulo XI (pp. 533-565) se ofrece un apartado dedicado a la educación en este siglo, sus vaivenes legislativos y sus fracasos debidos, principalmente, a la escasez de recursos y a la falta de voluntad política.

señanza, se ponen de relieve las asignaturas instrumentales, igual que en el *Informe Quintana:*

> Art. 10. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán [...] los niños a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía [...].

En el Título IV. *De la segunda enseñanza*, destacan los artículos en los que se establecen los bachilleratos -en lengua castellana-, y se aprecia la importancia otorgada a las materias que comprende el bachillerato de literatura y artes:

> Art. 23. La segunda enseñanza comprende la enseñanza de las ciencias físicas y matemáticas; de literatura y artes, y de ciencias morales y políticas.
>
> Art. 25. La enseñanza de la literatura y artes se distribuirá en la forma siguiente: Gramática española, 1 curso; Geografía y cronología, 1 curso; Lengua latina, 2 cursos; Lógica, 1 curso; Literatura, historia, 2 cursos; Dibujo natural y geometría descriptiva, 2 cursos.
>
> Art. 28. Todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza, se estudiarán en lengua castellana [...].

3.5. Reglamento General de Instrucción Pública 1821

El *Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821,* reproduce sin apenas variaciones el *Proyecto de 1814*. Según este reglamento, los escolares tienen que cursar dos años de Literatura y uno de Gramática castellana, y separadamente se estudiaba Latín. El problema fue aplicarlo[10]. En 1823 se restablece el poder absoluto de Fernando VII. Durante los diez años que dura esta época, la reacción absolutista llega con la derogación del *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 y la posterior promulgación del *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino* (1824), del

[10] No tuvo casi vigencia efectiva por varias razones: los liberales estaban divididos, además el monarca tenía concedido por la Constitución un derecho de veto legislativo y era previsible que cuando se lo permitieran las circunstancias exteriores (Santa Alianza) o interiores (grupos armados realistas, con apoyo de campesinos y jornaleros opuestos a las reformas desamortizadoras en provecho de la burguesía urbana y los grandes propietarios agrícolas) todo volvería a la situación anterior (VV. AA. *La educación en la España contemporánea* (1789-1975). Vol. 3, pp. 50-51. *En Historia de la educación en España y América*).

Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino (1825), y del *Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades* (1826). Estas reformas, que se denominaron *Plan de Calomarde*, significaron un claro intento de hacer de la instrucción pública un instrumento eficaz del absolutismo.

4. Conclusiones

La política educativa de las Cortes gaditanas fue una medida más que contribuyó a desmantelar el Antiguo Régimen e instaurar un nuevo tipo de relaciones. La legislación de la enseñanza constituye la primera expresión teórica de esta ideología liberal, si bien coexistían dos posiciones contrapuestas: la de quienes creían que la función docente era primordialmente estatal y la de quienes defendían la libertad de enseñanza a ultranza.

La educación liberal que emanaba de la legislación educativa comentada asumía la herencia del pensamiento ilustrado, las aportaciones procedentes del utilitarismo moral anglosajón, la influencia del romanticismo literario y la impronta francesa, todo ello en un contexto histórico marcado por tensiones y oposiciones entre tradicionalismo y liberalismo, entre afrancesados y reaccionarios. Mientras los moderados educan para el desarrollo profesional del ciudadano y defienden el latín; los progresistas cultivan el desarrollo personal del ciudadano a nivel individual y colectivo, y defienden la enseñanza en español; éstos deseaban educar a verdaderos ciudadanos con una formación completa y para ello debían dominar la lengua materna. A pesar de estos avances, los manuales que se utilizaron desde principios del siglo XIX no recogían en muchos casos las expectativas del legislador ya que estaban influidos por el pensamiento ilustrado, y respondían a libros de retórica y poética con definiciones de las distintas figuras y de modelos para imitar, normalmente con fragmentos de autores greco-latinos. A partir del Sexenio democrático, los progresistas propondrán la supresión de la disciplina de *Retórica y Poética* para que sea sustituida por *Literatura*.

Según se ha expuesto, en el primer cuarto de siglo las nuevas ideas ya comenzaban a introducirse y el trabajo emprendido iba dando sus frutos. Las normativas estudiadas marcaron el camino que conduciría a un modelo más perfilado de las ideas liberales en educación, y así se aprecia posteriormente en el *Plan General de Estudios de 1845* (*Plan Pidal*) o en la *Ley de Instrucción Pública de 1857* (*Ley Moyano*).

5. Referencias bibliográficas

Álvarez Junco, J. (2001): *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

Anderson, B. (1993): *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aradra Sánchez, R. M. (1997): De *la retórica a la teoría de la literatura (siglos XVIII y XIX)*. Murcia: Universidad de Murcia.

Blair, H. (1816): *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras (Las tradujo del inglés Don José Luis Munárriz),* 4 Vols., Madrid: Ibarra, 3.ª ed.

García Tejera, M. C. (1989): *Conceptos y teorías literarias españolas del siglo XIX: Alberto Lista*. Cádiz: Servicio de Publicaciones-Universidad de Cádiz.

Mainer, J. C. (2000): *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Messet, A. (1927): *Historia de la pedagogía*. Madrid: Labor.

Pedrazuela, M. (2001): "La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos y latinos a educar la imaginación". *BRAE*, XCI, pp. 325-351.

Romero Tobar, L. (2006): *La literatura en su historia*. Madrid: Arco/Libros.

VV. AA. (1985): *Historia de la educación en España* (3 Vols.), Madrid: MEC-Secretaría General Técnica.

VV. AA. (1994): *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Vol. 3. En *Historia de la educación en España y América* (3 Vols.). Madrid: SM - Ediciones Morata.

Walde, L. (1994): "La posición ideológica de Manuel José Quintana en "A España, después de la revolución de marzo"", *Lecturas y relecturas de textos españoles, latinoamericanos y US latinos*, Vol. V de *Actas Irvine-92. Asociación Internacional de Hispanistas*. Ed. de Juan Villegas. Irvine: The Regents of the University of California, pp. 235-244.

2

La enseñanza de las lenguas en el constitucionalismo español 1812-2012

Ana María Ramos García
José Jaime Peláez Berbell
Universidad de Granada

Homines dum docent discunt (Séneca)

Palabras clave:
Constitucionalismo español. Enseñanza de la lengua. Educación

Encontramos en este capítulo una revisión de las distintas constituciones españolas desde 1812 en lo relativo a educación en general y las normativas que surgen a partir de estas para establecer los contenidos de las enseñanzas a impartir y así poder determinar el trato que se hace de la enseñanza de la(s) lengua(s) y la(s) literatura(s) en las leyes educativas españolas.
El interés por la educación del pueblo que muestra la constitución de 1812, a raíz de la influencia de la revolución francesa, sufrirá altibajos en los dos últimos siglos, siendo el momento más álgido la Segunda República.

Key words:
Spanish constitutionalism. Language teaching. Education

In this chapter we review the different Spanish constitutions from 1812, mainly related to education and the legislation which derives from the aforementioned constitutions and sets teaching contents. Therefore, how language(s) and literature(s) are dealt with in Spanish educational laws can be analyzed.
The interest in educating the people, which was shown in the 1812 constitution and which was influenced by the French revolution, will undergo ups and downs for the last two centuries, reaching its summit during the Second (Spanish) Republic.

1. Inicio del constitucionalismo español

El final del Antiguo Régimen en nuestro país se produjo, no tanto por la influencia que pudieron ejercer los acontecimientos revolucionarios franceses, sino más bien por la invasión napoleónica favorecida tanto por el Tratado de Fontainebleau de 1807 y por la posterior y aberrante cesión de los derechos dinásticos (Carlos IV y Fernando VII) a Napoleón[11].

La Guerra de la Independencia (1808–1814) marca la nueva época, de aquí surge también el constitucionalismo español, no se puede admitir que arranque del Estatuto de Bayona, puesto que se trató de un texto dado por Napoleón a su hermano José Bonaparte para allanarle el camino en España y como señala Clavero (1986:31): "se ha evitado con todo un momento constituyente, como se evita en la misma Constitución la más mínima alusión a una soberanía nacional; también falta en ella una posición del principio de separación de poderes y algún catálogo o Declaración de Derechos…"[12]. Por tanto, como no se cumplen los requisitos propios que deben inspirar toda Carta Magna, partimos de la idea de que la primera constitución real española fue la aprobada por las cortes gaditanas el 19 de marzo de 1812, tradicionalmente conocida como "la Pepa".

2. Breve recorrido por la instrucción pública hasta nuestros días

Se emplea el término *instrucción pública* en lugar de *educación* o *enseñanza*, para hacer referencia a la institución educativa, puesto que son innegables las influencias que ha recibido de los pensadores revolucionarios franceses. La preocupación por la instrucción en nuestro país se demuestra en escritos como el Informe Quintana, o los sucesivos desarrollos legislativos o reglamentos en los que se habla

[11] Fue firmado el 27 de octubre en esa ciudad francesa por Napoleón y Manuel Godoy, valido del rey español Carlos IV que contaba con plenos poderes. Por medio del mismo se sentaban las bases para la invasión conjunta de Portugal. Para ello se permitía al ejército galo entrar en la Península, siendo este un paso previo a la posterior invasión de 1808.

[12] El Estatuto de Bayona, aunque se menciona como el primer intento constitucional en España, es considerado una *carta otorgada*, es decir, un texto redactado fuera del ámbito nacional y elaborada por personas que no eran representantes de los ciudadanos. Se aprobó en Francia por una parte de las Cortes reunidas por Napoleón al efecto. No se trata de una constitución porque, a pesar de que exista la separación de poderes, estos descansan en la persona del rey que puede legislar "oídas las cortes", ejerce el poder ejecutivo ordenando a sus ministros y en cuanto al poder judicial, a pesar de que se dice "independiente" el rey tiene, en virtud al artículo 99, potestad para nombrar a los jueces. (Estatuto de Bayona, 1808: 81).

de instrucción pública, e incluso la ley homónima del año 1857, la Ley Moyano, que estuvo vigente hasta 1970.

Desde el punto de vista de la historia constitucional española hay que señalar que la preocupación por la educación ha sido relativamente escasa, ya que solo se aborda esta cuestión en tres Constituciones: 1812, 1931 y la actual de 1978[13]. Han existido multitud de reglamentos, órdenes, y demás labores de desarrollo jurídico acerca de la materia, pero todos estos ejemplos son muestras de la voluntad del gobierno de turno, es decir, se trata de una legislación *ad hoc*, que responde más bien al dictado de una ideología, ya sea liberal o conservadora, y no al concepto puro y genuino que se contiene en el término educación. El sustantivo educación proviene del latín *educatio*, formado a su vez a partir del verbo *educare*, cuyo primer sentido es sacar adelante, nutrir, alimentar. La educación, por tanto, sería el alimento del intelecto, el sustento que permite al hombre adquirir un juicio crítico ante la realidad que lo rodea y le da fueros para poder actuar en consecuencia. Una constitución genuina es aquella que nace de la voluntad del constituyente; no lo es la que haya sido otorgada o impuesta. Una constitución pura que haga referencia en su articulado a la educación está sin duda elevando a un nivel nacional esta materia. Se entiende entonces que la educación es un derecho universal que afecta a todo ciudadano, un derecho que adquiere carácter obligatorio, un derecho que nace del principio de igualdad, del que ningún ciudadano puede ser privado. Es el concepto de educación en el sentido etimológico que hemos comentado, el que no responde a intereses partidistas de ningún signo.

Antes de centrar la atención en esas constituciones que han hecho referencia expresa a la educación en sus artículos, hay que hacer mención al papel que tuvo la instrucción pública durante el reinado de José I. El Ministerio del Interior se ocupaba de "todo lo perteneciente á los establecimientos de instrucción públicas, de artes y oficios…" (Prontuario, 1810: 88) [14]. La legislación de la época se ocupa de establecer liceos en todas las ciudades capitales de intendencia y una casa de educación para niñas en cada provincia, con la idea de que "el beneficio de la educación pública sea común á los dos sexos…" (Ibidem: 465). También es importante el hecho de que gracias a estas medidas, la iglesia deja de monopolizar la educación, que pasa a manos del estado.

Gaspar Melchor de Jovellanos, uno de los ilustrados españoles, entendía la educación como un motor capaz de impulsar el progreso, el bienestar, la felicidad so-

[13] Es por esta razón por la que no se hará mención a ninguna otra constitución en el presente texto.

[14] En las citas textuales se reproduce la ortotipografía del texto original

cial, y el desarrollo económico; de ahí el interés por extenderla a todos los estratos sociales. Su obra *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (1809) plantea la gratuidad, la obligatoriedad, la universalidad, la uniformidad, y el laicismo de la educación. Negrín (2012) señala que estos principios informadores de la educación no se pusieron en práctica durante el XVIII.

2.1. La Constitución de 1812

Es la primera que puede recibir el calificativo de popular en tanto que nace de la voluntad del pueblo. El Título IX (artículos 366–371) está íntegramente dedicado a la instrucción pública, con lo que se evidencia la importancia capital de este tema para los liberales gaditanos. Por ejemplo, el artículo 25 condiciona el ejercicio de los derechos civiles a aquellos que saben leer y escribir (Constitución, 1812:7-8). La educación se presenta, pues, como un derecho que nace del principio de igualdad, pero al mismo tiempo como una obligación impuesta por parte del Estado[15], puesto que una sociedad instruida contribuye al progreso económico y social.

El artículo 370 establece que: "Las Córtes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instruccion pública." (Ibidem:94). Esto supone una nacionalización de la educación, es decir, al ser el parlamento el encargado de la elaboración de los planes y estatutos garantiza que la educación no está instrumentalizada por el gobierno en el poder. Esta constitución recoge, incluso, la enseñanza superior (artículo 367) por tanto los liberales gaditanos llevaron al extremo la idea de que "[…] uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública" (Argüelles, 2011:125).

2.2. La Constitución de 1931

El tratamiento de la instrucción pública en la constitución republicana está influenciado por la Institución Libre de Enseñanza, en las que se combinan los presupuestos del liberalismo democrático con los del socialismo de tradición histórica. Se concebía la educación pública como tarea esencialmente del Estado, debía ser laica o extraconfesional, y además se preconizaba la gratuidad.

---

[15] Artículo 366: "En todos los Pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará á los niños á leer, escrivir, y contar, y el catecismo de la Religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles." (Ibidem:93).

La regulación constitucional se recoge en los artículos 48 a 50, insertos dentro del *Capítulo II del Título III*. La competencia sobre la educación se le atribuye sin ningún género de dudas al Estado: "El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada" (Constitución, 1931:221). Se revoca, de este modo, a la Iglesia la exclusividad en la educación. Se menciona también el proyecto de escuela unificada consistente en un sistema que establece una fuerte relación entre los tres grados de la enseñanza, esto es, primaria, secundaria y universitaria. Este sistema permitía fácilmente el paso de uno a otro grado; por otro lado, según las corrientes pedagógicas europeas de la época se pretendía que fuera una fórmula capaz de desterrar el clasismo en la educación, es decir, atribuir la primaria a las clases bajas, y la secundaria y universitaria a las altas.

El artículo 48 proclama también la gratuidad de la educación primaria, antiguo anhelo que ahora se hace realidad. Hay que destacar también que este mismo precepto establece la laicidad en la educación, es decir se aparta del ámbito de la escuela pública una dimensión que pertenece más al ámbito familiar o privado. La enseñanza de la religión quedaba reconocida, bajo la supervisión del Estado, a las distintas confesiones en sus propios establecimientos.

El artículo 49 atribuye en exclusiva al Estado la competencia de expedir títulos académicos y profesionales, al que corresponde determinar las pruebas necesarias para su obtención. Finalmente, destaca como algo novedoso la potestad que atribuye el artículo 50 a las regiones autónomas para poder impartir la enseñanza en sus respectivas lenguas, pero deja bien clara la obligación de estudiar y usar el castellano en los centros de primaria y secundaria de las mismas.

2.3. La Constitución de 1978

En la constitución vigente la educación se regula en el artículo 27, inserto en el *Título I* relativo a los derechos y deberes fundamentales. Además es uno de los derechos incluidos en la *Sección Primera del Capítulo Segundo* de ese *Título I*, y, por tanto, goza de una especial protección, a saber: es un derecho que vincula a los poderes públicos; solo podrá ser regulado por medio de una ley orgánica, si bien deberá respetarse en todo caso su contenido esencial; cualquier ciudadano puede invocar la protección del mismo ante la jurisdicción ordinaria; y es un derecho susceptible de tutela por medio del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

El tratamiento que recibe actualmente la educación es el resultado de los progresivos avances de los últimos doscientos años. Adquiere un carácter marcadamente nacional, quedando garantizada para todos los ciudadanos no solo por estar dentro de la constitución, sino por el especial refuerzo que le otorga su condición de derecho

fundamental. Se garantiza también la gratuidad de la enseñanza básica, así como su obligatoriedad. Y a pesar de que en el artículo 16.3 se reconoce la aconfesionalidad del Estado, queda protegido el derecho de los padres para elegir la formación religiosa de sus hijos. Además, el derecho de los ciudadanos a la educación se garantiza por medio de una programación general de la enseñanza, tarea esta que atañe a los poderes públicos. En cuanto a las Universidades, la Constitución les reconoce autonomía dentro del marco legal establecido. Esta constitución es fruto del consenso y por tanto pretende armonizar todas las ideas y opiniones, evitando temas que pudieran crear conflicto. De esta forma se conjuga la aconfesionalidad del Estado y el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación moral y religiosa.

3. Presencia de la lengua y la literatura en la legislación educativa de desarrollo

En este apartado, que da el título a esta aportación, se dará cuenta del papel que desempeña la enseñanza de la lengua y la literatura no solo en la legislación de desarrollo que deriva de las constituciones anteriormente destacadas por ser las únicas que hacen referencia expresa a la educación, sino también aquellas leyes que se hayan promulgado en otros momentos constitucionales que se refieran a la educación.

No solo se tendrá en cuenta la lengua castellana y su literatura, sino también todas las lenguas (y literaturas) que hayan sido incluidas en los diferentes planes de estudio a lo largo de los años en nuestro país. El *corpus* de trabajo, por tanto, está formado por las normas más destacadas en materia educativa desde la Constitución de 1812 hasta nuestros días. La siguiente tabla sinóptica permite obtener una visión de conjunto:

Tabla 1. *Legislación de desarrollo en materia de educación*

Siglo	Acontecimiento histórico	Año	Norma / proyecto / informe
XIX	*Creación y consolidación del sistema liberal (1812 – 1868)*	1814	Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública
		1821	Reglamento General de Instrucción Pública
		1824	Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino (Plan Calomarde)
		1825	Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras
		1826	Reglamento general de las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades

Tabla 1. *Legislación de desarrollo en materia de educación. (Cont.)*

Siglo	Acontecimiento histórico	Año	Norma / proyecto / informe
XIX	*Creación y consolidación del sistema liberal (1812 – 1868)*	1836	Plan General de Instrucción Pública
		1838	Reglamento provisional de escuelas públicas de instrucción primaria
		1838	Proyecto de Ley sobre Instrucción Secundaria y Superior
		1841	Proyecto de Ley sobre organización de la Enseñanza intermedia y superior
		1845	Plan General de Estudios (Plan Pidal)
		1856	Proyecto de Ley de Instrucción Pública
		1857	Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)
	Sexenio revolucionario (1868 – 1874)	1868	Ley de Instrucción Primaria
		1873	Decretos de reordenación de los estudios universitarios y de regulación de la enseñanza media
	Restauración (1874 – 1923)	1876	Proyecto de Ley de Bases
		1894	Real Decreto de reforma del bachillerato
XX		1903	Real Decreto modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller
	Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1930)	1926	Real Decreto sobre reforma del bachillerato
	Segunda República (1931 – 1936)	1934	Decreto del nuevo plan del bachillerato
	Dictadura de Franco (1939 – 1975)	1938	Ley de reforma de la enseñanza media
		1943	Ley sobre ordenación de la Universidad española
		1945	Ley sobre educación primaria
		1953	Reforma del bachillerato
		1970	Ley General de Educación (Ley Villar Palasí)
	Democracia (1975–)	1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
XXI		2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
		2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)

3.1. Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública de 1814[16]

El Título II dedicado a la división de la enseñanza establece tres partes, a saber, la primera enseñanza, la segunda y la tercera. Dentro de la primera habrán de incluirse los conocimientos que exigía el artículo 25 de la Constitución de 1812 para poder gozar de los derechos civiles, así como el 366 de esa misma norma; aprender "a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía" (Quintana, 1814:sp; art. 10) en las escuelas públicas de primeras letras, por tanto, constituye el primer ejemplo de presencia de la materia de lengua española.

La segunda enseñanza comprendía un conjunto de conocimientos generales que sirvieran de base para profundizar posteriormente en un estudio concreto. Se divide en tres ramas: ciencias físicas y matemáticas, literatura y artes, y ciencias morales y políticas. Dentro de la rama de literatura y artes dispone el artículo 25 las materias que deberán cursarse: *Gramática española* (1 curso), *Geografía y cronología* (1 curso), *Lengua latina* (2 cursos), *Lógica* (1 curso), *Literatura, historia* (2 cursos) y *Dibujo natural y geometría* (2 cursos). Se le concede una clara importancia al conocimiento y uso de nuestra lengua, con un curso de gramática y dos de literatura. La presencia, por su parte, en el *currículum* de dos cursos de latín denota un interés por profundizar en los orígenes del castellano desde el convencimiento de que el conocimiento de dicha lengua facilita el uso y comprensión de la propia. Además, el artículo 28 establecía que todos estos estudios se realizarían en lengua castellana, siendo competencia del gobierno la publicación de los correspondientes libros de texto. La segunda enseñanza se impartiría en establecimientos denominados Universidades de provincia según el artículo 21.

La tercera enseñanza (Título V) consistente en "aquellos estudios que se llaman de carrera o facultad, y son necesarios para algunas profesiones de la vida civil." (Ibidem: art. 36). Se impartirían "unos en Universidades mayores, y otros en colegios o escuelas particulares." (Ibidem: art. 37). En dichos estudios se incluían los siguientes cursos dedicados a lengua y literatura: *Lengua hebrea* (1 curso) e *Historia literaria y bibliografía* (1 curso).

[16] El antecedente de este proyecto de decreto es el llamado Informe Quintana, un documento elaborado en 1813 por Manuel José Quintana y Lorenzo, entre otros. Una vez concluido fue entregado al Gobierno a fin de que lo remitiera a las Cortes para que fuera discutido en el seno de la Comisión de Instrucción Pública. El *Dictamen* es de 7 de marzo de 1814; sin embargo, no fue publicado porque el regreso de Fernando VII con la consiguiente vuelta al absolutismo frustró todo intento de renovación educativa.

Por otra parte, para poder matricularse en algún centro de tercera enseñanza sería obligatorio, conforme al artículo 49, acreditar el haber superado entre otras materias un curso de gramática castellana, dos de lengua latina, y uno de literatura e historia.

La Universidad Central, a la que hace referencia el Título VI, se establecería en la capital del reino con el propósito de que en ella "se den los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias." (Ibidem: art. 55). En ella, además de las materias de la segunda y tercera enseñanza, se impartirían entre otros los siguientes cursos: *Gramática general* (1 curso), *Literatura española* (1 curso), *Ejercicios de literatura* (1 curso) y *Lengua arábiga* (1 curso).

3.2. Reglamento General de Instrucción Pública de 1821

En el año 1820, inicio del trienio liberal merced al pronunciamiento del general Riego, se constituye una Comisión de Instrucción Pública dentro de las Cortes. Dicho grupo de trabajo decidió aceptar el malogrado proyecto de decreto del año 1814. Fue finalmente aprobado el día 29 de junio de 1821, siendo, por tanto, esta la primera muestra de legislación educativa moderna en nuestro país.

3.3. Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino de 1824

De este plan de estudios universitarios nos interesa fundamentalmente el *Título III*, dedicado a los estudios de humanidades y lenguas. Así, se dispone que deberá ponerse especial celo en el estudio de la gramática latina para que sirva de referente a los demás centros donde se imparta esta disciplina. Y para llevar a buen término esta tarea la normativa faculta al Rector y al Claustro para que determinen el "número de maestros o repetidores que convenga para la buena enseñanza de la Gramática latina" teniendo en cuenta el criterio de "los Catedráticos de lenguas" (Calomarde, 1824: art. 19).

Para poder cursar estudios universitarios de latín era preciso cumplir una serie de requisitos previos, los cuales según el artículo 20 se concretaban en "conocer la doctrina cristiana, leer y escribir correctamente, y las cuatro reglas de contar por números enteros" (Calomarde, 1824: art. 20). En cuanto al número de horas, sería de tres por la mañana y dos por la tarde "sin mas asuetos que los concedidos á los demas Escolares, y las vacaciones de todo el mes de Agosto". (Calomarde, 1824: art. 22). Además, para poder estudiar filosofía era necesario obtener un certificado de estar capacitado para realizar el examen de latín que había de superarse como requisito previo.

Dentro de las humanidades se encontraban también el griego, el hebreo y el árabe. Las clases de estas tres materias tendrían una duración de una hora y media, y debían disponerse de forma que pudieran asistir tanto los alumnos para los que eran necesarias para otras carreras, como los simples oyentes. (Calomarde, 1824: art. 31).

En definitiva, pues, el conocimiento de las lenguas clásicas era necesario y se hacía extensivo a otras carreras. Por citar algunos ejemplos podemos señalar la filosofía, la teología, o las leyes. Además, en el Título IX, sobre el método de enseñanza, se establece también el uso del castellano y el latín en las clases (art. 106), y como curiosidad para poner fin a este apartado queremos mencionar el artículo 310 en el que se establece un incentivo de tres años de adelanto de la jubilación "al Catedrático que tradujere en buen latín cualquiera obra de las que estan en castellano y son de asignatura en este plan…" (Calomarde, 1824: art. 310).

3.4. Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras de 1825

En el Título II se establecen las materias que se enseñarán así como los libros que se utilizarán. Así, en todas las escuelas, incluso "en las de la menor aldea", los niños deberán conocer la doctrina cristiana, leer y escribir con corrección, y aprender ortografía. Todas estas enseñanzas serán más amplias en las escuelas de primera y segunda clase. En cuanto a los materiales didácticos, para aprender a leer se recomienda el *Silabario de la Academia de primera educación*, el *Catón del Colegio académico de Profesores de primeras letras de Madrid*, o el *Método práctico de enseñar a leer*. Como libros de lectura el artículo 19 señala que estos deberán ser "de buen lenguaje y corto volumen, que puedan comprarse con poco dinero", y recomienda títulos como *El amigo de los niños*, las *Lecciones escogidas para los niños que aprenden a leer en las Escuelas Pías*, y las *Fábulas de Samaniego*. Para aprender a escribir se recomienda el libro *Lecciones de caligrafía*, obra de un miembro de las Escuelas Pías. Finalmente, para enseñar la Gramática castellana y la Ortografía se utilizará el *Compendio*, o el titulado *Elementos de Gramática castellana o de la Lengua española* (Calomarde, 1825).

3.5. Reglamento general de las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades de 1826

Tal como se expresa en la exposición de motivos el presente reglamento pretende "restaurar […] el buen gusto literario, tan decaído y estragado por la calamidad de los tiempos, la lectura de libros extranjeros y el desprecio de los escritores nacionales" (Calomarde, 1826). Así, la Comisión de Instrucción Pública se propuso

"renovar en España la afición y el esmero con que en otro tiempo se cultivaron en ella la lengua latina y la literatura clásica…". El Título I está dedicado a las escuelas de latinidad, y en el capítulo segundo se especifican las materias y los libros de texto. Según el artículo 12 se enseñará lo siguiente: Gramática latina en toda su extensión, Gramática castellana de forma paralela y comparada con la anterior, Traducción directa de latín a español y Antigüedades romanas, mitología y figuras retóricas.

En cuanto a los libros de texto se establece la *Gramática latina* del P. Carrillo o la de los Padres Escolapios, y la *Gramática* de la Real Academia Española. Como textos para traducir señala la colección de autores de las Escuelas Pías, y el Requejo para la retroversión. Por su parte, el Título II se refiere a los colegios de humanidades, y en el capítulo segundo se recogen las materias que se impartirán. Así, entre otras se incluye primeras letras, latinidad, literatura, lengua francesa e italiana.

3.6. Plan general de instrucción pública de 1836

Se aprueba ya en época de Isabel II. Según el Título I la instrucción pública se divide en tres: primaria, secundaria y tercera enseñanza. Dentro de la primaria se distingue entre la pública elemental y la superior. En la elemental se contemplan como materias de estudio: Principios de religión y de moral, Lectura, Escritura, Principios de aritmética, es decir, las cuatro reglas, y Gramática castellana. En la superior se añaden a materias complementarias.

Por su parte, el Título II está dedicado a la instrucción secundaria. Según el artículo 25 "La instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales" (Saavedra, 1836:sp). Dicha instrucción podía ser pública o privada, y se dividía en elemental y superior. Dentro de la elemental había entre otras materias: Gramática española y latina, Lenguas vivas más usuales, Literatura, principalmente española. En cuanto a la secundaria superior, se impartiría en unos establecimientos públicos denominados institutos superiores, a los que se anexaría uno elemental. El ingreso en uno de esos establecimientos superiores no se haría sin superar previamente un "examen severo sobre las asignaturas obligatorias del Instituto elemental" (Saavedra, 1836:sp).

El Título III dedicado a la tercera enseñanza se limita a enumerar cuáles son los estudios comprendidos en la misma, pero no se hace referencia a materias de lengua y literatura.

3.7. Plan general de estudios de 17 de septiembre de 1845

Este es el llamado *Plan Pidal*, un plan de estudios de la época de Isabel II. Establece la división de la instrucción pública en cuatro clases: Estudios de segunda enseñanza, Estudios de Facultad mayor, Estudios superiores y Estudios especiales. La segunda enseñanza se concibe como continuación de la instrucción primaria, y se divide en elemental (lengua castellana, lengua latina y francés: gramática, sintaxis, traducción de textos, ejercicios de composición, retórica y poética) y de ampliación, que tiene por misión preparar para el estudio de determinadas carreras y fijar los conocimientos adquiridos en la elemental. Se divide en dos secciones: ciencias y letras. En la de letras predomina el estudio de lenguas tales como la inglesa, la alemana, el perfeccionamiento del latín, lengua griega, árabe, hebrea, así como estudios de literatura, especialmente la española.

Era necesario acreditar conocimientos avanzados de latín, griego y literatura para determinadas titulaciones universitarias. En los estudios conducentes a la obtención del título de doctor (de letras) se observa una presencia importante de las literaturas (antigua, moderna extranjera y española).

3.8. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857

La llamada Ley Moyano distingue entre primera y segunda enseñanza, y enseñanza superior y profesional. La primera enseñanza se divide a su vez en elemental y superior. En la elemental los niños estudian entre otras materias lectura, escritura, conocimientos básicos de gramática castellana y ortografía. La superior amplia los conocimientos de esas materias e introduce otras nuevas.

La segunda enseñanza se divide en estudios generales y de aplicación a las profesiones industriales. Los primeros se realizarían en dos períodos. a) en el primero se estudiarían entre otras materias gramática castellana y latina, y se harían ejercicios de lectura y escritura. En el segundo período el *curriculum* se amplía, y así tenemos materias como ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana, conocimientos básicos de griego, y lenguas vivas.

Por último, los estudios en facultades son los que permiten el ejercicio de determinadas profesiones. Así en la Facultad de Filosofía y Letras se estudiaría entre otras las siguientes materias: literatura general, lengua y literatura griega, literatura latina, literatura de las lenguas neolatinas, literatura de las lenguas de origen teutónico, literatura española.

3.9. Plan de estudios del bachillerato de 1934

En este plan de estudios de la Segunda República el bachillerato se divide en siete cursos, y en lo tocante a los estudios de lengua y literatura en los tres primeros cursos se estudiaba lengua y literatura española, así como francés; en cuarto curso además de las anteriores latín; en quinto curso se prescindía del francés; en sexto se añadía inglés o alemán; y en séptimo igual que el anterior. El número de horas de clase semanales variaba entre las cuatro horas de la lengua y literatura española en los primeros años, tres en cuarto y dos en los siguientes, seis de latín en cuarto y quinto y tres en sexto y séptimo. El francés igualaba en horas a la lengua y literatura española hasta cuarto curso y el inglés o alemán disponían de seis horas en los dos últimos cursos.

3.10. Ley general de educación de 1970

El sistema educativo que presenta esta ley se divide en educación preescolar, educación general básica, bachillerato y educación universitaria. En la EGB el lenguaje tiene un papel destacado, pues tal como establece el artículo 17 se exige "el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa…" (Ley 14/1970: 12529). El bachillerato, por su parte, comprendía materias comunes, optativas, y enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Dentro de las materias comunes se establecen varias áreas, y concretamente dentro de la de lenguaje se establecen las materias de lengua y literatura españolas, iniciación al latín, y una lengua extranjera (generalmente francés, aunque empezó a extenderse el estudio del inglés).

3.11. Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) de 1990

La configuración del sistema educativo de la LOGSE comprende enseñanzas de régimen general y especial. Dentro de las primeras tenemos educación infantil, primaria, educación secundaria —dentro de la que se integran la secundaria obligatoria, el bachillerato, y la formación profesional de grado medio—, formación profesional de grado superior y educación universitaria. En cuanto a las enseñanzas de régimen especial tenemos las artísticas y las de idiomas.

La educación infantil prestará atención a los primeros usos del lenguaje; en la educación primaria se pretende que los niños utilicen adecuadamente la lengua castellana y la propia de la Comunidad Autónoma, así como que sean capaces de entender y producir mensajes sencillos en una lengua extranjera. En secundaria y bachillerato se mantienen las mismas (lengua castellana, lengua propia de la comunidad y lengua

extranjera) aunque, los niveles de exigencia se aumentan, llegando al dominio de la lengua castellana y la comprensión y expresión fluida en la lengua extranjera.

Finalmente, dentro de las enseñanzas de régimen especial están las de idiomas, que serán impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Se estudiarán principalmente los europeos y las lenguas cooficiales del Estado.

3.12. Ley orgánica de educación (LOE) de 2006

Esta es actualmente la ley vigente de educación. El sistema educativo se divide en educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, y la enseñanza de idiomas y otras. La importancia de ser capaz de comunicarse en diferentes lenguas está presente desde la educación infantil, en primaria se contempla la enseñanza de lengua castellana y literatura, lengua cooficial y su literatura, y lengua extranjera. Se deja a criterio de las Administraciones educativas la posibilidad de introducir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de primaria; este esquema se reproduce en la secundaria obligatoria. El bachillerato presenta diferentes ramas, a saber, artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales. No obstante, existen una serie de materias comunes a todos, como son lengua y literatura castellanas, lengua cooficial y literatura, y lengua extranjera.

4. Conclusiones

Se ha intentado hacer un breve recorrido desde los orígenes de nuestro sistema educativo hasta la actualidad. Evidentemente la Constitución española de 1812 sienta las líneas directrices que han marcado el devenir de la educación en nuestro país. Es en este sentido un texto revolucionario —y nunca mejor dicho puesto que se hace eco precisamente de los acontecimientos de la Francia de finales del XVIII—, que eleva la educación a unas cotas tan altas que la convierte en una obligación para los ciudadanos. De ese hecho precisamente nace la idea de que debe ser competencia del estado moderno articular un sistema educativo que dé cobertura a todos los ciudadanos, y, por ende, la educación, al menos en sus primeras etapas, deberá ser gratuita y desarrollada en establecimientos estatales. Pero esta alegría inicial fue apagándose como la tenue llama de una vela. Y no es porque no haya habido legislación educativa, sino porque principalmente esta ha sido dictada por el gobierno de turno, perdiéndose de esta forma el carácter nacional que adquiere la educación cuando aparece mencionada dentro de una carta magna. En este sentido, pues, solo podemos señalar las Constituciones de 1812, 1931 y la actual de 1978.

Pero también hemos querido hacernos eco de la presencia de la enseñanza de lenguas y literaturas en la legislación educativa española desde 1812. Hemos señalado las fuentes más importantes, y de ellas hemos analizado las que nos han parecido más destacadas. Tras este análisis se puede afirmar que el estudio de la lengua española ha sido tenido en cuenta en todos los planes de estudios, desde la educación más elemental hasta la más elevada. Igualmente se ha dado importancia al estudio de la literatura española. En cuanto a las lenguas extranjeras, su estudio se viene teniendo en cuenta desde el XIX, mencionándose en los diferentes planes de estudios lenguas como el francés, el inglés y el alemán. Además, también en nuestros estudios se han incluido lenguas semíticas como el árabe y el hebreo, y clásicas como el griego y el latín. Precisamente esta última ha estado presente en todos los planes educativos elevándola al nivel de importancia que debe tener, que no es ni más ni menos que ser el origen de la que hoy hablamos. Lamentablemente a partir de la Ley de 1990 ese interés por profundizar en nuestros orígenes lingüísticos ha ido perdiendo fuerza hasta quedar el latín relegado a un segundo o tercer plano, privando así a los estudiantes de una riqueza lingüística que otrora estaba fuera de toda duda.

Finalmente, hay que señalar también que en la actual legislación educativa se contempla, como no podía ser de otro modo, la enseñanza de la lengua cooficial de las diferentes Comunidades Autónomas que la tengan, así como de su literatura. Es por ello por lo que no se comprenden determinadas actitudes hostiles contra el castellano, puesto que es innegable la riqueza que supone para cualquier persona el ser hablante de varias lenguas.

5. Referencias bibliográficas

Argüelles, A. de (2011): *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

Calomarde, F. T. de. (1824): *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino*. Edición facsimilar en formato electrónico. Disponible en http://books.google.es/books/about/Plan_literario_de_estudios_y_arreglo_gen.html?id=RttCQcvmYM0C&redir_esc=y Consultado el 3 de agosto de 2012.

Calomarde, F. T. de. (1825): *Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras*. Edición facsimilar en formato electrónico. Disponible en http://books.google.es/books?id=Iug6QwAACAAJ&dq=Plan+y+ Reglamento+general+de+escuelas+de+primeras+letras&hl=es&sa=X&ei=z_ewUdnVOImAOPzBgNgP&ved=0CDUQ6AEwAA Consultado el 3 de agosto de 2012.

Calomarde, F. T. de. (1826): *Reglamento general de las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades*. Edición facsimilar en formato electrónico. Disponible en http://books.google.es/books?id=Vo19tgAACAAJ&dq= Reglamento+general+de+escuelas+de+latinidad&hl=es&sa=X&ei=X_iwUYexGMiMO8eGgJgD&ved=0CDUQ6AEwAAConsultado el 16 de agosto de 2012.

Clavero, B. (1986): *Evolución histórica del constitucionalismo español*. Madrid: Tecnos.

Constitución de la República española. (1831): Disponible en: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812. Consultado el 1 de agosto de 2012.

Constitución política de la Monarquía española (1812): Disponible en: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812. Consultado el 1 de agosto de 2012.

Constitución. (1978): Disponible en: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/ Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812. Consultado el 4 de agosto de 2012.

Estatuto de Bayona (1808): Edición facsimilar disponible en: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812. Consultado el 1 de agosto de 2012. http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion_1812_educacion.htm Recuperado

Jovellanos, G. (1809): *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*. Disponible en http://historiadelaeducacionuned.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FBases%2Bpara%2Bla%2Bformaci%25C3%25B3n.doc&ei=rmeiUMf_L8LO0QWclICYCA&usg=AFQjCNGetlHynTAxCp8enWpRXei1HxquOw&sig2=ulGEQDrcnhlWWANQnpjy_w. Consultado el 2 de agosto de 2012.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado, nº 187* de 6 de agosto: 28927-28942.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación general del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado, nº 238* de 4 de octubre: 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, nº 106* de 4 de mayo: 17158-17207.

Moyano, C. (1857): *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*. Disponible en http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm. Consultada el 22 de julio de 2012.

Negrín Fajardo, O. (2012): "Educación y economía en Gaspar Melchor de Jovellanos". *Revista asturiana de economía*, 45, pp. 33-58.

Pidal, P.J. (1845): *Plan general de estudios*. Disponible en http://www.filosofia.org/mfa/ fae845a.htm Consultado el 25 de julio de 2012.

Prontuario de leyes y decretos del rey nuestro señor don José Napoleón I. (1810). Madrid: Imprenta Real.

Quintana, J. et al. (1814): Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública. Disponible en http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm Consultado el 13 de agosto de 2012.

Reglamento General de Instrucción Pública (1821): Disponible en http://books.google.es/books/about/Reglamento_general_de_Instrucci%C3%B3n_Publi.html?id=If9dlr8VUH8C&redir_esc=y Consultado el 22 agosto de 2012.

Saavedra, A. M de. (1836): *Plan general de instrucción pública*. Disponible en http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm consultado el 20 de agosto de 2012.

Vicén Antolín, C. (2004): *Historia del constitucionalismo español (1808-1978)*. Paracuellos del Jarama: Editorial Dilex.

3

Lecturabilidad y comprensibilidad de las constituciones de 1812 y 1978: el vocabulario

Pablo Javier García Martín
Antonio García Velasco
Universidad de Málaga

Palabras clave:
Constituciones. Vocabulario. Lecturabilidad Comprensibilidad

El estudio del vocabulario de las constituciones de 1812 y 1978 es un buen motivo para aproximarnos al habla culta de España. Si uno de los objetivos de la actual ley de educación es el desarrollo de la competencia lingüística, las constituciones representan un registro elevado que impone la necesidad de ser comprendido y respetado en la exigencia de los derechos y en el cumplimiento de los deberes. Por ello, utilizar el vocabulario y la sintaxis del articulado constitucional puede ser un método eficaz para reflexionar sobre la lengua y contribuir al desarrollo de la competencia lingüística.
Hemos utilizado el programa informático *ProComenta* para analizar el vocabulario y la lecturabilidad y comprensibilidad de las dos constituciones.

Key words:
Constitutions. Vocabulary. Readability. Understandability

The study of the vocabulary of the constitutions of 1812 and 1978 is a good reason to become interested in the educated language of Spain. If one of the objectives of the current education law is the development of linguistic competence, the constitutions represent a high register which imposes the need to be understood and respected in demanding rights and in the performance of duties. Therefore, using the vocabulary and the syntax of the constitutional articles can be an effective method in order to reflect on the language and contribute to the development of linguistic competence.
We used the computer programme *ProComenta* to analyze the vocabulary and the readability and understandability of the two constitutions.

1. Introducción

Por sus valores de uso, según establece John Wilson (1970) en *El lenguaje y la búsqueda de la verdad*, las palabras pueden ser:

D**escriptivas:** ofrecen información sobre el mundo que nos rodea: león, amarillo, escribir -simples y concretas-, belleza, marxismo -abstractas-.

V**alorativas:** palabras para alabar, insultar, recomendar, criticar, o sea, palabras que sólo indican unos determinados principios de juicio en la mente del que las usa: bueno, malo, recomendable... A veces, las palabras que en principio son descriptivas se cargan de connotaciones valorativas: villano, por ejemplo, significaba "habitante de una villa", palabra, pues, descriptiva. Hoy es palabra valorativa en cuanto que constituye un insulto.

Indicativas: no describen ni valoran, solo sirven para dar sentido a la comunicación: pronombres, preposiciones, conjunciones...

Interjecciones: palabras que expresan nuestras sensaciones, sentimientos, estados de ánimo.

Las oraciones también pueden ser clasificadas según sus valores de uso o posibilidades de verificación:

Oraciones imperativas y de actitud. Son aquellas que expresan los sentimientos y deseos del hablante. No pretenden dar información sobre el mundo y, por tanto, no conllevan ninguna **verdad** verificable. Ejemplos: "Odio la tiranía", "Amad a vuestros enemigos", "Me duele la cabeza".

Oraciones empíricas. Son las que proporcionan información acerca del mundo, basada en nuestra propia experiencia del mismo. Para su verificación basta nuestra experiencia sensible o la aceptación de hechos dados por ciertos, verificables por investigación histórica o científica. Ejemplos: "El cristal se rompe al recibir un golpe", "Cristóbal Colón descubrió América", "La Tierra gira alrededor del Sol".

Oraciones analíticas. Son aquellas que no proporcionan información acerca del mundo, o acerca de nuestras experiencias sensoriales, y su verificación es posible por las leyes lógicas del lenguaje. Son oraciones puramente simbólicas, como las proposiciones matemáticas. Ejemplos: "Un hexágono es un polígono de seis ángulos y seis lados", "Un mamífero es un animal vertebrado cuyas hembras alimentan a su crías con la leche de sus mamas".

Oraciones valorativas. Son aquellas que asignan un valor. Incluyen una o más palabras valorativas, o palabras mixtas (descriptivas con connotaciones valorativas).

Su verificación depende de los criterios valorativos y de la experiencia y el conocimiento de los hechos. Ejemplos: "Es un alumno perfecto" (¿Qué entendemos por *perfecto*?), "He visto una película admirable".

Oraciones metafísicas. Son aquellas que se supone que informan sobre un mundo que no es el ordinario de la física, sino de una región sobrenatural. No son ciertas o falsas, ni significativas o verificables. Son aceptables o no según nos pongamos previamente de acuerdo sobre el significado de las palabras. Si decimos "Dios es amor", tenemos que aceptar un significado para "Dios" y un significado para "amor". Otros ejemplos: "Socialismo es libertad", "Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad". Este tipo de oraciones contienen, necesariamente, palabras descriptivas de carácter abstracto o de significado con referencias poco concretas.

Podemos presuponer que las constituciones, al ser escritos "metalegislativos", conjunto de leyes de las que derivan todas las demás, han de contener numerosas oraciones metafísicas. Pero, ¿hasta qué punto es cierta tal aseveración? El análisis de las palabras de las constituciones españolas de 1812 y de 1978, primera y última, nos podrán confirmar o desmentir la hipótesis anterior. O dicho de otro modo, ¿qué tipo de vocabulario es el utilizado en la redacción de las citadas constituciones? ¿Emplean palabras abstractas y/o de significado con referencias poco concretas? A estas preguntas tratamos de dar respuesta analizando el lenguaje de uno y otro conjunto legislativo.

2. Observaciones sobre el vocabulario de las Constituciones de 1812 y de 1978

Constitución de 1812	Constitución de 1978
Perfil léxico: palabras más frecuentes	**Perfil léxico: palabras más frecuentes**
El texto consta de 17091 totales, de las que son distintas 2536.	El texto consta de 17051 totales, de las que son distintas 2661.
Distintas en 4000: 887 ISVL: 22.175	Distintas en 4000: 1057 ISVL: 26.425
Las 15 primeras palabras (6983/17091) representan el: 40.857%	Las 15 primeras palabras (6819/17051) representan el: 39.991%
Las 66 primeras palabras (9557/17091) representan el: 55.918%	Las 66 primeras palabras (9590/17051) representan el: 56.243%
Las 15 palabras más usadas son:	Las 15 palabras más usadas son:

	Palabra	Frecuencia	Fr. relativa
1	De	1255	73.430
2	La	698	40.840
3	Y	593	34.696
4	Que	541	31.654
5	Las	528	30.893
6	El	505	29.547
7	En	500	29.255
8	Los	457	26.739
9	Artículo	394	23.053
10	A	346	20.244
11	Se	341	19.952
12	Por	230	13.457
13	Del	219	12.813
14	Cortes	193	11.292
15	Para	183	10.707

Palabras lexicales entre las 66 más usadas:

	Palabra	Frecuencia	Frec. relativa
9	Artículo	394	23.053
14	Cortes	193	11.292
18	No	121	7.079
19	Rey	114	6.670
24	Ser	65	3.803
28	Leyes	53	3.101
31	Diputación	50	2.925
33	Diputados	47	2.749
34	Estado	45	2.632
35	Electores	44	2.574
36	Constitución	44	2.574
37	Secretario	43	2.515
38	Más	43	2.515
40	Mismo	42	2.457
42	Provincia	41	2.398
44	Número	37	2.164
47	Capítulo	36	2.106
48	Alguna	34	1.989
49	Despacho	33	1.930
50	Presidente	33	1.930

	Palabra	Frecuencia	Fr. relativa
1	De	1369	80.288
2	La	833	48.853
3	Y	672	39.411
4	El	569	33.370
5	Los	555	32.549
6	En	483	28.326
7	Las	455	26.684
8	A	365	21.406
9	Del	334	19.588
10	Que	262	15.365
11	Artículo	227	13.313
12	Por	216	12.667
13	Ley	167	9.794
14	O	157	9.207
15	Su	155	9.090

Palabras lexicales entre las 66 más usadas:

	Palabra	Frecuencia	Frec.. relativa
11	Artículo	227	13.313
13	Ley	167	9.794
19	No	97	5.688
22	Estado	88	5.160
24	Gobierno	80	4.691
25	Derecho	70	4.105
27	Caso	67	3.929
29	Constitución	60	3.518
30	Podrán	60	3.518
31	Autónomas	58	3.401
32	Comunidades	58	3.401
33	Generales	57	3.342
34	Miembros	53	3.108
35	Congreso	53	3.108
36	Podrá	53	3.108
37	Ser	51	2.991
38	Cortes	50	2.932
39	Derechos	49	2.873
40	Públicos	46	2.697
42	Mayoría	45	2.639

Respecto al vocabulario, constatamos:

1. Que el número total de palabras empleadas y el número de palabras distintas es similar en ambas constituciones: 17091 y 2536 en la de 1812 y 17051 y 2661 en la de 1978. En ambos casos, para el análisis, hemos prescindido de los números.

2. Los tantos por cientos que representan las 15 y 66 palabras más usadas frente al total, son también muy similares: 40.857% y 39.991% para las quince primeras, y 55.918% y 56.243% para las sesenta y seis más usadas.
3. Estas palabras más usadas en ambas constituciones tienen, como era de esperar, un carácter culto que, como el resto, contribuyen a marcar los índices de lecturabilidad y comprensibilidad.

3. Índices de lecturabilidad[17] y comprensibilidad

Datos del análisis	Constitución de 1812	Constitución de 1978
Oraciones, incluyendo títulos	1506	1318
Palabras totales	17091	17051
Palabras distintas	2536	2661
Índice de Redundancia	0.148	0.156
Promedio de palabras por oración (S/T)	11.348	12.937
Número total de sílabas	34369	38372
Palabras con más de 3 sílabas	2536 (14.838%)	3853 (22.596%)
Signos de puntuación -comas...-	1312	980
Índice de Lecturabilidad	53.717	55.292
Grado de Lecturabilidad	Medio alto	Medio alto
Facilidad	Media	Media
Índice de Comprensibilidad	46.766	48.528
Grado de Comprensibilidad	Medio	Medio
Dificultad	Media	Media
Palabras ausentes V. Ref. (VGeneral2.dic):	906 (35.725%)	925 (34.761%)

[17] Los índices de lecturabilidad y comprensibilidad corresponden al siguiente baremo: 20 o menos: Muy difícil ; + 20 a 40: Difícil; + 40 a 50: Dificultad Media; + 50 a 60: Facilidad Media; + 60 a 70: Tiende a fácil; + 70 a 85: Fácil y + 85 a 100: Muy fácil.

Se ha usado como referencia un vocabulario usual (9897 términos), pero aun así, en ambos casos superan las 900 palabras ausentes en el mismo. Existe otro factor que contribuye a elevar el índice de lecturabilidad: para el programa utilizado, *ProComenta*[18], la marca de final de una oración es el punto (además de interrogación y admiración) y al estar redactadas las constituciones en artículos, cada vez que se numeran, aparece un punto, lo que provoca que la media de palabras por oración sea menor que si hubiésemos suprimido dicho punto o hubiésemos tenido en cuenta sólo el contenido del artículo. De cualquier forma, el grado de comprensibilidad es de dificultad media en ambos casos, un tanto más elevado en la constitución actual.

4. Otros factores ligados a la comprensibilidad

Si consideramos las palabras que suponen un cierto grado de abstracción, tales como los términos acabados *–ión, -dad, -eza,* podremos apreciar que la constitución más reciente utiliza muchos más términos de este tipo. Así, la Constitución de 1978 utiliza 196 términos con un total de 656 usos acabados en *–ión*, frente a los 103, con 414 usos, de la Constitución de Cádiz. Para los términos en *–dad*: la de 1812 utiliza 35 términos con un total de 120 usos y la de 1978, 59 términos y 204 usos. Terminados *–eza* existen pocos términos y no abstractos precisamente: 2 encuentros, 4 usos en 1978, 4 términos, 10 usos en 1812. De estos términos, *cabeza* (Fr.: 3), *naturaleza* (Fr.: 5), *pureza* (Fr.: 1) y *riqueza* (Fr.: 1) en la Constitución de Cádiz y *naturaleza* (Fr.: 1) y *riqueza* (Fr.: 3), en la de 1978, que son coincidentes con los de la anterior. Podemos preguntarnos por el sentido con el que tales términos son empleados: en *la Pepa* se dice que "son españoles", "Los extranjeros que hayan obtenido de las Cortes cartas de naturaleza."; "La calidad del ciudadano español se pierde: Primero. Por adquirir **naturaleza** en país extranjero.", en el artículo 94 se emplea en dos ocasiones el término *naturaleza*: "Si sucediere que una misma persona sea elegida por la provincia de su **naturaleza** y por la que está avecindada, subsistirá la elección por razón de la vecindad, y por la provincia de su **naturaleza** vendrá a las Cortes el

[18] *ProComenta* es una aplicación informática, realizada por Antonio García Velasco, que sirve de auxiliar al comentario de textos: aportada datos estadísticos del léxico del texto (índices de frecuencias absolutas y relativas, tabla de Zipf, perfiles léxicos…), categorías gramaticales, contextos oracionales de palabras –concordancias-, métrica del texto si se trata de verso, etc. Además consta de un diccionario de unas 30.000 entradas con varias opciones de consulta, de amplia documentación sobre recursos lingüísticos ejemplificados y esquemas orientativos del comentario de textos, y determina los índices de lecturabilidad y comprensibilidad de los textos tomando como referencia vocabularios generales, básicos, usuales y otros.

suplente a quien corresponda." Y en el artículo 285: "A ésta -se refiere a la ley- toca también determinar, atendida la entidad de los negocios y la **naturaleza** y calidad de los diferentes juicios, qué sentencia ha de ser la que en cada uno deba causar ejecutoria". En las cinco concurrencias de esta palabra se emplea *naturaleza* en el sentido de "Esencia y propiedad característica de cada ser" o "Virtud, calidad o propiedad de las cosas". En 1978, *naturaleza* aparece una sola vez, con el mismo sentido: "El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia **naturaleza** sean susceptibles de transferencia o delegación".

En cuanto a *riqueza*, la Constitución de 1812, la emplea en una ocasión en el sentido de "Abundancia de bienes y cosas preciosas": "Artículo 344. Fijada la cuota de la contribución directa, las Cortes aprobarán el repartimiento de ella entre las provincias, a cada una de las cuales se asignará el cupo correspondiente a su **riqueza**, para lo que el Secretario del Despacho de Hacienda presentará también los presupuestos necesarios". Frente a este uso, la Constitución de 1978, utiliza el término en tres ocasiones: una en el sentido de variedad: "La **riqueza** de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.", y el resto en el sentido de bienes: "Toda la **riqueza** del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad está subordinada al interés general." (Artículo 128); "Artículo 131. 1. El Estado, mediante ley, podrá planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas, equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial y estimular el crecimiento de la renta y de la **riqueza** y su más justa distribución".

Llama la atención el término *pureza* en la Constitución de 1812. El contexto de su uso nos aclara el sentido: "Artículo 348. Para que la Tesorería general lleve su cuenta con la **pureza** que corresponde, el cargo y la data deberán ser intervenidos respectivamente por las Contadurías de valores y de distribución de la renta pública". Hoy, quizás, se emplearía el término *transparencia*.

El término *cabeza* es empleado en 1812 solo como "cabeza de partido", o sea, "ciudad, pueblo o villa principal de un territorio".

5. Planteamientos didácticos

Con independencia de las curiosidades que nos reporta la comparación del léxico de las constituciones estudiadas, hemos de convenir en que, como decimos en el resumen, el estudio del vocabulario de las constituciones de 1812 y 1978, primera y

última de las constituciones españolas, es un buen motivo para aproximarnos al habla culta de España. Si uno de los objetivos de la actual ley de educación es el desarrollo de la competencia lingüística hasta el punto de comprender los textos usuales en diferentes ambientes, tanto cultos como populares, las constituciones representan un registro elevado, a la vez, que impone la necesidad de ser comprendido, ya no sólo respetado y, por supuesto, en muchos casos, de derechos exigibles y deberes cumplidos. De cualquier forma, utilizar el vocabulario y la sintaxis del articulado constitucional puede ser un método como otro cualquiera para reflexionar sobre la lengua y contribuir al desarrollo de la competencia lingüística.

Ahora bien, ¿de qué manera podemos acercarnos al estudio del lenguaje empleado en una y otra constitución? Veamos algunas propuestas:

1. Comentar los artículos: por capítulos, uno a uno, agrupados por afinidades temáticas, etc.
2. Realizar ejercicios de vocabulario (sinónimos, antónimos, agrupaciones en campos semánticos o familias léxicas…) con palabras tomadas de las constituciones. Cabrían también sopas de letras con estas palabras, rellenar los huecos en los enunciados de artículos, resolver criptogramas, etc.
3. Realizar lecturas con objetivos concretos.
4. Utilizar un programa informático similar a ProComenta para búsquedas de contextos de determinadas palabras.
5. Buscar palabras con diferentes valores de uso (descriptivas, valorativas, indicativas)
6. Buscar oraciones de los distintos valores de uso (imperativas, de actitud, empíricas, valorativas, analíticas, metafísicas).
7. Comparar artículos de una y otra constitución y sacar conclusiones. Sirva de ejemplo la siguiente tabla:

Constitución de 1812	**Constitución de 1978**
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA MONARQUÍA ESPAÑOLA. PROMULGADA EN CÁDIZ A 19 DE MARZO DE 1812	**Don Juan Carlos I, Rey de España**
Don Fernando VII, por la gracia de Dios y la Constitución de la Monarquía española, Rey de las Españas, y en su ausencia y cautividad la Regencia del Reino, nombrada por las Cortes generales y extraordinarias, a todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: Que las mismas Cortes han decretado y sancionado la siguiente: CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA MONARQUÍA ESPAÑOLA. En el nombre de Dios Todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, autor y supremo legislador de la sociedad.	A todos los que la presente vieren y entendieren, sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y el Pueblo Español ha ratificado la siguiente Constitución: La Nación Española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de: Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las Leyes conforme a un orden económico y social justo.
Artículo 1. La Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios.	Artículo 1. 1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
Artículo 13. El objeto del Gobierno es la felicidad de la Nación, puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bienestar de los individuos que la componen.	Artículo 40. 1. Los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica. De manera especial realizarán una política orientada al pleno empleo.

8. Para un nivel de Bachillerato, planteamos analizar sintácticamente los enunciados de determinados artículos constitucionales.

6. Conclusión

Está fuera de toda duda la utilidad que nos ha proporcionado la aplicación informática *ProComenta*, sin la cual hubiese sido imposible comparar los textos de las constituciones de 1812 y 1978. Hemos querido dejar una muestra de los datos obtenidos, si bien no se agotan en el espacio de este trabajo las revelaciones que los respectivos análisis presentan y las correspondientes comparaciones muestran. Creemos que, en el bloque temático "Conocimiento de la lengua", que figura en los decretos de enseñanzas mínimas de la actual ley de educación, debe tratarse el conocimiento del lenguaje empleado en la redacción de nuestras leyes constitucionales, como forma, sin duda, de fomentar la competencia comunicativa mediante el conocimientos de estos ejemplos de lengua culta. Entre otras razones porque, como dice la constitución actual, "El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla". Y de usarla en todos y cada uno de sus registros.

7. Referencias bibliográficas

Alvar Ezquerra, M. y Villena Ponsoda, J.A. (1994): *Estudios para el corpus del español*; Universidad de Málaga.

García Velasco, A. (1986): *Método de Comentario de Textos. Teoría y práctica*; Ágora, Málaga.

Wilson, John (1971): *El lenguaje y la búsqueda de la verdad*; Edhasa, Madrid.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE núm. 106 de 04 de Mayo de 2006.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

4

La enseñanza del español L2 en la legislación sobre compensación educativa: de la Constitución de 1812 a la actualidad

Isabel García Parejo
José Díaz Morales
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave:
Educación compensatoria. Español L2. Legislación educativa

En este trabajo exploramos cuál ha sido el origen y la evolución del tratamiento de la enseñanza del español L2 en contextos de compensación educativa, a través del análisis de 35 documentos legislativos organizados en tres periodos, desde 1812 hasta la actualidad. Entre los resultados cabe señalar: (i) que el concepto de 'compensación educativa' abarca un amplio campo de actuaciones que se incorporan dentro de los sistemas educativos una vez que estos han asentado principios tales como gratuidad, obligatoriedad, universalidad y financiación; (ii) que se establece como un modelo segregacionista y basado en el déficit cognitivo, si bien incide en los principios de normalización e inclusión; y (iii) que en los momentos de recesión económica se vuelve al modelo más básico de compensación cognitivo-académica.

Key words:
Remedial education. Spanish L2. Language policy

In this chapter we want to explore the origin and evolution of educational policy related to the teaching of Spanish as a foreign language in contexts of remedial education. We analyzed 35 legislative documents, grouped in three periods, from the Constitution of 1812 to present-day. It should be noted when referring to the results of the analysis that: (i) the concept of 'remedial education' covers a wide range of activities (literacy, curricular gaps, teaching Spanish L2) that are incorporated into educational systems once they have settled certain principles such as cost-free education, compulsory education, universality and funding of courses; (ii) it is established as a segregationist model based on cognitive deficits, although it affects the principles of normalization, inclusion and non-discrimination that should govern any remedial education programs; and (iii) in times of economic recession, remedial education becomes a basic model of cognitive-academic compensation.

1. Introducción: objetivos del estudio

La denominada 'compensación educativa' abarca un amplio campo de actuaciones que comprende desde los programas de alfabetización general hasta la compensación de desfases curriculares por diferentes motivos, así como un amplio abanico de posibilidades socioeducativas tales como los programas de apoyo en hospitales, cárceles, garantía social, etc. El objetivo de este trabajo es explorar, a través de diferentes documentos legislativos oficiales, cuál ha sido el origen y la evolución de las actuaciones propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en contextos de compensación educativa motivada por factores sociolingüísticos.

En primer lugar, realizaremos un estudio legislativo histórico de carácter general para abordar los orígenes de la compensación educativa. En una segunda parte, nos centraremos en la compensación educativa de carácter interno, específicamente en la legislación dirigida hacia las minorías étnicas susceptibles de ser compensadas como consecuencia del desconocimiento de la lengua vehicular.

2. Método de recogida y de análisis de datos

Para la recogida de datos se han utilizado como fuente, básicamente, cuatro páginas web de dos organismos oficiales: la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación y Ciencia. [19] A través de ellas se han localizado los documentos oficiales que se reseñan en el apartado de bibliografía. En este sentido, la investigación que presentamos es una investigación educativa de carácter documental y cualitativa (cf. Sabariego y Bisquerra, 2004: 38).

Los datos globales se han organizado alrededor de tres periodos fundamentales: (i) periodo anterior a 1978; (ii) de 1978 a la LOGSE y su desarrollo y (iii) el siglo XXI. En el primer periodo se incluyen La Constitución Española de 1812, El "Informe Quintana" de 1813, "*Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública"* de 1814, la 1ª Ley General de Educación (Reglamento de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821), El Plan Calomarde de 1824, el Plan general de la Instrucción Pública de 1836, entre otros, hasta la Ley Moyano de 1857

[19] Nos referimos concretamente a las páginas de la Consejería de Educación la Comunidad de Madrid, Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste, www.madrid.org/dat_oeste/ ; a la página web del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), www.madrid.org; a la página del Ministerio de Educación y Ciencia: www.mecd.es y la página del BOE, www.boe.es, a la que se puede enlazar desde el Ministerio de la Presidencia.

y la Ley General de Educación de 1970 pasando por la Constitución de 1869, la Constitución de 1876 y La Constitución de 1931. El periodo actual intenta comparar los documentos ministeriales con aquellos promulgados desde las consejerías de educación, concretamente, desde la de la Comunidad Autónoma de Madrid.

La naturaleza descriptiva del trabajo nos impone la definición de unas categorías de análisis sobre la que basar la búsqueda de datos en los documentos legislativos seleccionados con el fin de comprender las bases filosóficas, ideológicas y metodológicas que sostienen la progresiva inclusión de los programas específicos de enseñanza del español como segunda lengua dentro del programa general de la educación compensatoria en el sistema educativo español y la posible incidencia de aquellos en la función del profesor de educación compensatoria en su conjunto.

En este sentido, las categorías de análisis seleccionadas han sido diferentes para el periodo histórico primero, basadas en la búsqueda de principios generales tales como gratuidad, obligatoriedad, universalidad y financiación, frente a las categorías de análisis utilizadas para los dos periodos más actuales, que han sido: (i) los destinatarios, (ii) los objetivos del programa, (iii) el profesorado responsable, (iv) el papel del resto de la comunidad educativa analizado a través de los modelos organizativos en los que se incluyen las aulas y el programa, la distribución de responsabilidades en el diseño del plan anual, la elaboración de memoria final y la evaluación y (v) el papel de la administración a través la propuesta de actuaciones y de la dotación de recursos. Debido al espacio de que disponemos, hemos procedido a presentar la mayor parte de los datos a través de tablas comparativas.

3. Resultados

3.1. Primer periodo: los antecedentes de la compensación educativa (1812-1978)

Tras el derecho a la educación explicitada en la Constitución de 1812, y las aportaciones del Informe Quintana de 1813, las primeras medidas de compensación, entendidas como premios, aparecen en 1814, premios que se mantienen a pesar de los planes posteriores que eliminan logros como la gratuidad, no recuperada hasta la ley Moyano de 1857 o la Constitución de 1931. En este primer periodo, ley Villar Palasí de 1970, se nos presenta como la primera ley moderna que legisla el sistema educativo de los españoles, incluyendo una declaración del Derecho a la Educación del ciudadano, a la que se suman los extranjeros, y estableciendo medidas de compensación educativa. En 1983, tras la Constitución de 1978, con el R. D. 1173 nace el "Programa de educación compensatoria", donde se especifican las primeras

medidas de compensación educativa, que supone básicamente una declaración de intenciones.

Tabla 1: *Los antecedentes de la compensación educativa. (Fuente: J. Díaz (2005, 2012)).*

Documento Legislativo	Fecha	Gratuita	Obligatoria	Universal	Derecho a Educación	Compensación educativa
Constitución	1812				Reconocido, pero aplazado	
Informe Quintana	1813	Sí		Sí		
El arreglo general de la Enseñanza	1814	Sí		Sí		Tangencial Premios y Pensiones
Reglamento	1821	Sí		Sí		
Calomarde 1824 Deroga lo anterior						
Plan del Duque de Rivas	1836	Relativa		Dirigida a las clases altas		Premios
Constitución	1837	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
Proyecto Someruelos	1838	Relativa		Dirigida a las clases altas		
Constitución	1845	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
Plan Pidal 1845 Sobre universidades						
Constitución 1856 NON NATA						
Ley de Bases	1857	Relativa	Fisurada Enseñanza doméstica	No especifica lo contrario		
Ley Moyano	1857	Relativa	Fisurada Enseñanza doméstica. Obliga a los padres a educar.	Se inicia		Discapacitados Adultos Becas

Documento Legislativo	Fecha	Gratuita	Obligatoria	Universal	Derecho a Educación	Compensación educativa
Constitución	1869	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada
Proyecto Toreno	1876	Relativa	Fisurada Enseñanza doméstica	Gratuidad en 1ª parte 2ª Enseñanza		
Constitución	1931	Sí	Sí	Sí	No	No
Fuero de los españoles	1945	Sin especificar	Fisurada Enseñanza doméstica	Elitista	Reconocido	
Villar Palasí	1970	Sí + FP1	Sí	Si	Sí +extranjeros	Adaptación 1ª Atención a la diversidad. (Asimilación, déficit)
Constitución	1978	Sí	Sí	Sí	Sí	No

3.2. Segundo periodo: de 1978 a la LOGSE y su desarrollo

Tras el nacimiento del programa de educación compensatoria en 1983, las leyes posteriores publicadas en 1985, 1990 y 1995 amplían y delimitan su campo de actuación. Así, por ejemplo, en la LOGSE de 1990 aparece el concepto de "adaptación curricular" (AC) como modelo organizativo para dar respuesta individualizada al alumnado y en la L.O. de 1995 aparece el término "alumno con necesidades educativas especiales" (ACNEE). De especial importancia es el R.D.299/1996 que servirá como base legislativa para documentos posteriores que regularán las actuaciones de compensación educativa. En él se separa el alumnado ACNEE del alumnado que necesite educación compensatoria, dirigida esta hacia las minorías étnicas y el aprendizaje de la L2. Igualmente, favorece un modelo de formación del profesorado específico, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, integra el término "atención a la diversidad" y crea el programa de Garantías Sociales para alumnado en riesgo de abandono escolar. La circular posterior de 1996, regula y concreta otros aspectos prácticos describiendo minuciosamente a los destinatarios, repartiendo responsabilidades y presentando modelos organizativos de aula, así como propuestas específicas para la existencia de un Plan Anual de Compensación

Educativa y una Memoria Anual que deben ser incluidas en el Plan Anual de Centro. Con la orden de 2000 se pretenderá unificar los contenidos de las dos piezas legislativas anteriores, ya que incidirá en el número de alumnado permitido por aula, los modelos de organización de la misma y las condiciones para poder solicitar un Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC) como apoyo. Igualmente, asignará la responsabilidad de la ejecución del Plan Anual del programa de Educación Compensatoria al Departamento de Orientación, mientras que la evaluación inicial y seguimiento del alumno será responsabilidad del tutor de aula y la Memoria Anual será responsabilidad del profesor del programa de Educación Compensatoria.

Como veremos en el siguiente apartado, esta normativa llega hasta comienzos del siglo XXI con la Resolución del año 2000, que aporta algunas precisiones prácticas relativas a los procedimientos de inclusión del alumnado en el programa de Compensatoria, a los tipos de agrupamiento y posible flexibilidad en horario, así como a la propuesta de anexos que otorguen cierta uniformidad a las actuaciones del profesorado (V. tabla número 3).

Tabla 2*: Datos sobre legislación en vigor en la Comunidad de Madrid. (Fuente: José Díaz 2005)*

	R. D. 299/1996	***Circular 1996***	***Orden de 1999***
Destinatarios	Separa ACNEE y compensatoria Alumnos con desventaja + condiciones sociales de riesgo Minorías étnicas	Minorías étnicas + desfase Desfase+dificultades de inserción Riesgo de abandono + desfase Desconocimiento de la lengua vehicular	Definición definitiva R. D. 299 +Circular
Objetivos	Promover igualdades. Facilitar la incorporación Potenciar enriquecimiento de otra cultura Fomentar la participación diferentes sectores Impulsar coordinación MEC+Instituciones Adquisición lengua de acogida 1ª Atención a la diversidad	Facilitar la inserción y la acogida Evitar el abandono Impulsar la coordinación	R. D. 299 + Circular Desarrollar estrategias organizativas y curriculares

	R. D. 299/1996	***Circular 1996***	***Orden de 1999***
Información sobre profesorado	Incentivación Formación Promoción de iniciativas PTSC	No puede ser tutor Responsable de las AC Colaborar en organización flexible Desarrollar actividades de compensación interna/externa	1 profesor × 25 alumnos Profesor itinerante PTSC 10% del total de alumnado
Modelos organizativos	Flexibilidad organizativa Adaptación y diversificación curricular Individuales / en grupo	En el aula Pequeño grupo Agrupamientos específicos	En el aula Agrupamiento flexible y específico 8 × 8
Plan Anual **Memoria**		En la PGA Responsabilidad del profesor de apoyo	Define Plan Anual Responsable Dpto. de Orientación y Didáctico Memoria, el profesor apoyo
Actuaciones	Las AC en la programación didáctica El plan de acción tutorial Fomento de la escolarización temprana Evitar concentración / Contra el absentismo Programas de compensación/ Garantía Social Erradicar el analfabetismo Difusión de la lengua minoritaria 1er enfoque de asimilación/ segregación		
Recursos	Dotaciones presupuestarias complementarias Prioridad a los centros con compensatoria	Dotación Económica	Dotación económica
Evaluación	Inspección Educativa/Direcciones Provinciales Instituto Nacional de Calidad y Educación		Evaluación Inicial Seguimiento y Evaluación al tutor

PGA Programación General Anual

3.3. Tercer periodo: el siglo XXI

Tras la publicación de la Resolución de 2000 que intenta unificar los aspectos prácticos de normativas anteriores, se publica en 2001 el Plan Regional de Compensación Educativa. Destaca en él un apartado 4 dedicado al "Desarrollo de la Educación Intercultural", en el que se proponen medidas tales como la integración de las minorías desde el principio de normalización, la inclusión de la educación intercultural como materia transversal del currículo, la creación de proyectos educativos y materiales interculturales, la formación de profesorado en el ámbito de la interculturalidad, la creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural y la puesta en marcha de un servicio de apoyo y asesoramiento al inmigrante y un servicio de traductores.

Seis años más tarde, la L. O. 2/2006 y la Resolución de 2006 darán forma definitiva al actual panorama legislativo en el que se desenvuelven los programas de educación compensatoria. Así, la Ley Orgánica de 2006 institucionaliza la atención a la diversidad, incide en los principios de normalización e inclusión del alumnado e introduce algunas medidas para el tratamiento de la multiculturalidad. Por su parte, la resolución de 2006, basada en la Resolución de 2000, explicitará de forma definitiva los destinatarios de las medidas de compensación educativa y establecerá 4 modalidades de compensación asociadas a este programa creando por un lado las Aulas de Compensación Educativa y potenciando, por otro la creación de las Aulas de Enlace como sistema de acogida para el alumnado de nueva incorporación sin conocimiento de español. Hasta la declaración abierta de crisis económica y recortes presupuestarios en educación, el programa de educación compensatoria se ha movido dentro de un marco legislativo basado en tres documentos fundamentales y un Plan Regional, en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid: el R. D. 299/1996, la Resolución de 2000, la Resolución de 2006 y el Plan Regional de 2001.

Resoluciones actuales como la del 10 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación, modifican parcialmente la Resolución de 21 de julio de 2006. En ella se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa y se diluyen las responsabilidades en lo que se refiere a quién debe decidir quién debe ser motivo de compensación educativa: "*Se identificará al alumnado que pueda presentar necesidades de compensación educativa a través de la Evaluación inicial",* frente a la Resolución de 2006 que asignaba esta responsabilidad al Centro. De la Resolución se deduce que la Modalidad de Compensatoria se dirige a alumnos con problemas conductuales y de adaptación al medio escolar. Da ahí que se proponga el taller como eje central de la actividad compensatoria, con profesores especializados y que se contemple, por primera vez, la presencia de dos profesores simultáneamente en el aula.

Tabla 3: *Datos sobre legislación en vigor en la Comunidad de Madrid (Fuente: José Díaz 2005)*

	Resolución de 2000	***Ley Orgánica 2/2006***	***Resolución 2006***
Destinatarios	Orientaciones para inclusión programa +horas para EL2 Excluye dificultad De convivencia o conducta	Con necesidades educativas especiales Altas capacidades Integración tardía Todo el sistema educativo	Situación de desventaja socioeducativa + desfase 2 ó + años Excluye dificultad de convivencia o de conducta
Objetivos		Máximo desarrollo personal. Atender a la diversidad Reforzar el sistema educativo	Garantizar la igualdad Facilitar la integración Estrategia curricular Atención específica alumno extranjero Impulso a coordinación
Profesores	AC para el tutor	Formación pedagógica y didáctica	Carácter voluntario Formación permanente 1 profesor × 25 alumnos PTSC x 2 profesores de compensatoria Profesor itinerante SAI
Modelos organizativos	Define apoyo en el aula Regula AC y Grupos específicos	Simultáneos a escolarización en grupos ordinarios	Apoyo grupo ordinario Grupos de apoyo Grupo especifico/ GES
Plan Anual Memoria	Detalla Plan Anual		Suma Orden de 1999 y Resolución de 2000
Actuaciones	Los Anexos AC en el boletín	Identificación temprana Asesoramiento sobe el sistema educativo	Anexos = Resolución 2000 Modelo asimilacionista semisegregacionista Compensación por déficit
Recursos		Humanos y materiales	Dotación económica complementaria
Evaluación		El Instituto de Evaluación	

AC Adaptación curricular GES Grupo Específico Singular SAI Servicio de Apoyo al Inmigrante

4. Conclusiones

La legislación sobre compensación educativa ha sufrido un duro camino y ha necesitado de más de 20 años y de un considerable números de leyes, resoluciones, órdenes ministeriales, circulares e incluso de un primer plan regional hasta poder legislar sino todos, sí la mayoría de los parámetros, incluidos los programas de enseñanza del español L2, que forman parte de una actividad tan compleja y de tan difícil ejecución.

El marco legislativo en el que se desarrolla la educación compensatoria en los últimos años basa su estructuración en documentos legislativos publicados entre 1999 y el 2001, y va alterando sus características según las circunstancias socioeconómicas y sociodemográficas del momento en cada región.

La evolución observada en los modelos organizativos adoptados para la compensación educativa, así como las modificaciones producidas en el perfil del alumnado que participa en los programas de compensatoria en cada centro, en cada región, vendrán motivadas por diferentes factores, pero en ningún caso podríamos encontrarlos en la publicación de leyes generales.

El Plan Regional de 2001 declaró la Educación compensatoria como modelo educativo de integración, justificado por la teoría del déficit lingüístico, pero atenuado con la adopción de medidas de carácter intercultural. En consecuencia, este intento de modelo híbrido compensador-intercultural se traduce en una dinámica marcadamente asimilacionista a la que se apoya con medidas de carácter compensador y puntuales actividades multiculturales que a veces suponen acciones interculturales. La llegada de la crisis económica sitúa los programas de compensatoria otra vez en los orígenes más marcados de la compensación y del déficit.

5. Referencias bibliográficas

Díaz Morales, J. (2005): *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en le programa de compensatoria en un centro de educación secundaria obligatoria: análisis de dificultades y propuestas de organización*. Memoria final DEA. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación, UCM.

García López, R.; B. Martínez Mut y P. Ortega Ruiz (1987): *Educación compensatoria: fundamento y programas*. Madrid: Santillana.

Reyzábal, M.V. (2003) (ed.): *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Riu Rovira de Villar, F. (2003): *Calidad para todos: Compendio y análisis crítico de las Leyes en vigor: LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1955), LOCFP (2002) y LOCE (2002)*. Barcelona: Edebé.

Sabariego, M. P., & Bisquerra, R. A. (2004): Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.

Leyes de compensación educativa analizadas:

Real Decreto 1173/1983, de 27de abril. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE 11 de mayo. Enseñanza en general. Programa de educación compensatoria.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. Reguladora del derecho a la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre. TítuloV. De la compensación de las desigualdades en la educación.

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre. BOE 21 de noviembre 1995. Centros docentes no universitarios. Participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.

5

¿Qué leían los niños y niñas en la Guerra de la Independencia?

Beatriz Sánchez Hita
Universidad de Cádiz

Palabras clave:
Educación. Constitución. Guerra Independencia (1808-1814)

En el presente estudio se realiza un recorrido por las obras dirigidas a los niños en el periodo 1808-1814. Entre estas se hallan gramáticas y textos literarios destinados a su formación letrada, así como otras creaciones orientadas a su educación ciudadana, como es el caso de los catecismos políticos. Estos escritos nacen en muchos casos para dar forma a los postulados recogidos en el Título IX "De la Instrucción Pública" de la Constitución de 1812, que situaba a la educación como uno de los pilares básicos del nuevo orden político; para lo que, entre otras cuestiones, establecía la necesidad de crear escuelas de primeras letras.

Key words:
Education. Constitution. Spanish Peninsular War (1808-1814)

This study is focused on the works written for children during the Spanish Peninsular War (1808-1814). Among these works, grammars and literature books are included, which were used for teaching literacy, as well as other creations used for their civil instruction, such as political Catechisms. The Title IX "De la Instrucción Pública" of the Constitution of 1812 placed education as a guarantee of the new political order; for this purpose it established the need for the creation of public schools of "first letters" where the aforementioned books had a decisive role.

En este trabajo queremos acercarnos a diferentes hipótesis y contextos en los que los niños se acercaban a la lectura durante la Guerra de la Independencia. Por un lado, atenderemos a la tradición previa de literatura para jóvenes, que sin duda se mantuvo durante el periodo en cuestión, e incluso pudo verse enriquecida con nuevos títulos surgidos al calor de la libertad de imprenta vigente en los territorios no ocupados por las huestes napoleónicas y también con las traducciones de obras francesas que se realizaron en las zonas tomadas, que no tardaron en circular en todo el país. En segundo lugar, y en función de la importancia que la educación cobró en aquellos años —sobre todo en las ciudades libres— nos acercaremos a las gramáticas que se editaron en aquellas fechas y con las que se trató de instruir a los futuros ciudadanos, para los que también se crearon unas obras específicas: los catecismos políticos, con los que se perseguía su instrucción en los principios del nuevo orden político.

***

De entre los trabajos destinados al libro en España en los siglos XVIII y XIX acaso sea uno de los más interesantes para lo que aquí nos ocupa el de Paula de Demerson destinado a analizar los libros que podían encontrarse en lo que denomina una biblioteca de la juventud ilustrada, que ella sitúa en el marco temporal de entre los 8 y los 20 años (1976:10), así como la recopilación de títulos ofrecida por Ruiz Berrio (1970), que distingue entre textos didácticos, obras pedagógicas españolas y obras pedagógicas extranjeras, para el periodo comprendido entre 1808 y 1833, aunque incluye bastantes textos anteriores. En ambos compendios se recogen numerosas obras destinadas a la diversión y el recreo de los infantes, que como hijas de la Ilustración tampoco descuidan los valores propedéuticos de sus contenidos. No en vano, la fábula —en concreto las producciones de Iriarte y Samaniego— fue el género en el que se cimentó gran parte de la creación destinada a los jóvenes, donde no faltaron tampoco cuentos, anécdotas y otros escritos. La traducción de materiales foráneos —principalmente franceses, seguidos por ingleses, alemanes y portugueses— y la compilación de cuentos, relatos históricos, mitológicos, libros de viajes o prontuarios que incluían nociones sobre geografía, física, química, náutica o artes varias fue una constante (Demerson, 1976:14), con la que bajo el horaciano *miscere utile dulci* se quería instruir a los más jóvenes.

Cabría citar aquí, por su favorable acogida, la traducción de la obra *Almacén y biblioteca completa de los niños* de Madame Leprince Beaumont (1711-1780), que contó nada menos que con tres ediciones entre 1775 y 1790, y que desde el *Memorial Literario* (XI-1795) se elogia destacando tanto a la autora "honor de todas las mujeres de su siglo" como a su obra que en el día ocupa "el primer lugar en las librerías de los padres de familia"; con estas palabras se pondera el valor de la obra

como instrumento para la educación moral, algo muy habitual en este tipo de textos, especialmente en aquellos que se destinaban a las mujeres jóvenes.

De igual modo los libros de aventuras y viajes gozaron de gran popularidad, como sucede con *El nuevo Robinson* de Joachin Heinrich Campe (1747-1818), que tradujo Tomás de Iriarte y que conoció muy diversas ediciones desde 1789, una de ellas hecha en Cádiz en la imprenta de la Casa de la Misericordia en 1807. La creación se presenta como "Historia moral" y se dirige a niños y jóvenes de ambos sexos; el texto se acompaña en varias de sus tiradas —no en la gaditana— de doce estampas alusivas a la historia y un mapa para facilitar el conocimiento de los países mencionados.

La prensa periódica, que como apuntase en su día Aguilar Piñal (1978) era el medio más eficaz para transmitir el ideario ilustrado, también contribuyó a la difusión de estos textos, y al menos en una ocasión situó a los niños como receptores privilegiados de sus contenidos. Así, a finales del XVIII apareció el primer periódico dirigido a los más jóvenes: la *Gaceta de los Niños* (1798-1799) de los hermanos Barnabé y José Ganga Argüelles,[20] inspirado en *L'Ami des enfants* de Arnaud Berquin (1747-1791), desde donde se quería formar ciudadanos, divulgar las ciencias y aficionar a los niños a la lectura (Checa Godoy, 2002:43-44). El impreso estaba dirigido a los niños mayores de ocho años y se recomendaba que la lectura de sus números fuese guiada por un adulto para asegurar la correcta comprensión de los escritos; por esta razón se publicaba mensualmente, pues según sus editores de esta forma se dejaba el tiempo necesario para que los receptores asimilasen sus contenidos y los disfrutasen.[21]

Todas estas obras —a las que tendrían acceso un número no necesariamente elevado de niños, pues el analfabetismo era notable en aquellas fechas— siguieron siendo leídas durante la Guerra de la Independencia, pero precisamente en aquel con-

20 El periódico comenzó a editarse en enero de 1798, y se mantuvo en escena durante dos años, dando lugar a dos volúmenes de 396 y 368 páginas respectivamente. En total vieron la luz 24 números compuestos por 32 páginas en 8º. Un análisis sobre el periódico y el contexto en el que apareció (el Madrid de finales del XVIII) puede verse en Chivelet Villarruel (2009 y 2010).

21 En sus casi ochocientas páginas se localizan relatos, anécdotas, obritas teatrales para representar ante los familiares. La familia se presenta en la obra como el primer entorno educativo para el niño. Con esta idea enlazan otros textos del XVIII y principios del XIX destinados sobre todo a las mujeres, cuya instrucción se defiende como elemento útil al Estado, ya que en sus manos está la educación de los futuros ciudadanos; por tanto, su ámbito de influencia se sitúa en el seno del hogar. Un ejemplo claro de este hecho lo encontramos en el *Correo de las Damas* (1804-1808) donde junto con una muy variada literatura con finalidad moralizante encontramos una sección habitual destinada a la «Educación» en la que trata de instruirse a las señoras sobre cómo afrontar la formación de sus hijos.

texto bélico salieron a la palestra nuevas creaciones para los jóvenes, que si bien no fueron numerosas, sí que hacen evidente que existía interés por atender a la posible demanda de esa cuota de mercado, y también, por poner en circulación muchas de las obras contenidas en los expurgatorios de la Inquisición. Esto sucede con mucho de lo publicado en Madrid y Valencia durante la ocupación napoleónica, y que a su vez se difundió más tarde en las ciudades no ocupadas; es este el caso, por ejemplo, de los *Cuentos morales* de Marmontel que en 1813 traduce Pedro de Estala en Valencia, donde se estampa en la imprenta de José Ferrer de Orga, que habían sido prohibidos por el edicto del 24 de mayo de 1789 (Carbonero y Sol, 1873:421-422). Dicha obra se comercializó en Cádiz desde agosto de 1813, según consta en un anuncio de *El Redactor General* nº 787 (10-VIII-1813), donde se indica que por el precio de 12 reales en rústica y 14 en pasta podía adquirirse en la librería de Castillo, de la calle de San Francisco la que se presenta como nueva edición con cuentos escogidos.

Ahora bien, todas estas serían creaciones destinadas al entretenimiento, ya que en las aulas la enseñanza de la lectura y la escritura se realizaba sobre los que se consideraban "buenos libros", es decir: escritos de carácter religioso, el catecismo histórico de Fleury o algún tratado de historia, vidas de santos y otros libros piadosos, dejando poco espacio para la literatura de ficción. Mientras tanto, para la enseñanza de la ortografía y la gramática se seguían las disposiciones de la Real Academia.

Sin embargo, el nuevo orden político no tardó en ver en la educación pública un elemento fundamental para apoyar el cambio de sistema de gobierno. Este sentir explica la rapidez con que fueron abordadas —que no puestas en práctica— por la Junta Central las reformas. No en vano, por decreto de 2 de junio de 1809, se estableció una de las siete juntas para el arreglo de la instrucción pública, y en noviembre Jovellanos redactó las *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*. Pero hasta 1814 no se creó un texto legal que sustentase los cambios: el *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo de la Enseñanza Pública* (7 de marzo de 1814), inspirado en el *Informe Quintana* (1813), que no llegaría a ponerse en práctica hasta el Trienio Liberal. De igual modo, la Constitución otorgaba un importante peso a la educación en la configuración del nuevo sistema político en varios de sus artículos. En este sentido, en el título IX "De la instrucción pública"[22] se daban datos sobre

[22] Los artículos concretos del citado título son los siguientes:

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art. 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

cómo se estructuraría la enseñanza en el orden constitucional; allí se disponía el establecimiento de escuelas de primeras letras, en las que los niños aprenderían a leer, escribir, contar y el catecismo político y civil; se precisaba que el sistema de enseñanza debía ser uniforme en todo el reino, y se proponía el establecimiento de organismos que controlasen la enseñanza y velasen por el cumplimiento de lo que desde las Cortes se legislaba sobre la misma. Pero no solo en este bloque se dedicaba una especial atención a la educación, sino que se hacía depender el disfrute de los derechos de ciudadanía al saber leer y escribir a partir de 1830 (artículo 25); este ambicioso artículo —por el que en un plazo inferior a veinte años se eliminaba el analfabetismo— recogía en gran medida la idea ilustrada de que la educación y la cultura eran las garantes de la felicidad y prosperidad de los estados.[23]

Tal vez por ello no se tardaron en editar algunas obras vinculadas con la enseñanza de la lengua (aunque fuese para un nivel más elevado que para la enseñanza elemental), como el *Curso de estudios para la instrucción del Príncipe de Parma/ por el Abate Condillac…* (*Cours d'étude de pour l'instruction du prince de Parme*, 1768-1773) de Étienne Bonnot de Condillac (Grenoble, 30-IX-1714/Beaugency, 3-VIII-1780), que iba a salir completo, o al menos eso se pretendía, por primera vez.[24]

Según consta en el Edicto de 10 de mayo de 1789, la primera mitad del curso podía ser leída, pero de los 12 volúmenes que integran la colección impresa en Génova en 1780 —que es la que se toma como referencia— se prohibían los seis últimos li-

---

Art. 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Art. 369. Habrá una Dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Art. 370. Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art. 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

[23] Para establecer un panorama general de cómo era la educación en la época de las Cortes puede verse Espigado Tocino (1994-1995).

[24] Hay que matizar que el *Discours preliminaire du cours d'étude* que precedía a la obra había sido traducido por don Lope Núñez de Polavieja en 1786, con el rótulo de *Las lecciones preliminares del curso de estudios que escribió en francés el abad de Condillac de las Academias Francesa, de Berlín, Parma, León, etc.*, y fue publicado junto con el *Ensayo de la Filosofía Moral* de Pierre Louis Moreau de Maupertuis (1698-1759). Esta obra fue extractada en el *Memorial Literario*, nº IX (noviembre 1786).

bros incluso para los que tenían licencia.[25] En 1813 la obra se quería publicar íntegra, tal y como se indica en el texto de presentación, escrito por los traductores: Basilio Antonio Carsi, Basilio Roldán Godínez y José Gorosarri; además se acompañaría del *Tratado del Comercio y del Gobierno, considerados en relación recíproca* (*Le commerce et le gouvernement considerés relativement l'un à l'autre*, 1776). En todo momento, como recogen los responsables de la edición, se iban a expresar fielmente las ideas del autor y se variarían solo aquellas observaciones que tenían que ver con la lengua francesa, que serían sustituidas por otras referidas a la española.

El *Curso* fue anunciado en *El Redactor General* nº 680 (25-IV-1813) con estas elogiosas palabras hacia el autor original:

AVISO

> Curso completo de estudios, y tratado del comercio y del gobierno, considerados en su relación recíproca: obras del célebre *abate Condillac*, traducidas al castellano por D. Basilio Antonio Carsi, Don Basilio Roldán y Godínez, y D. José Gorosarri. —Esta obra constará de 17 tomos en 8º, que se publicarán por cuadernos de a cuatro pliegos, al precio de 5 rs. para los suscriptores, y 6 para los que no lo sean. Se admitirán suscripciones para cuatro cuadernos en las librerías de *Carsi* y *Pajares*, y en los puestos de papeles públicos de esta ciudad.
>
> *El mérito de Condillac, el renombre que se adquirió entre los sabios, y el aprecio con que han corrido sus escritos forman el mayor elogio de los que se han tomado el trabajo de traducir a nuestro idioma una de las obras que más pueden contribuir a la ilustración del pueblo, el que no dudamos acogerá con todo aprecio un trabajo que tan inmediata relación tiene con su gloria y prosperidad.*

La obra se publicó por entregas hasta el cuarto volumen, cuando pasa a comercializarse tomo a tomo, tal y como apunta *El Redactor General* nº 889 (20-XI-1813) en uno de sus avisos, donde se indica que la medida se toma para mayor comodidad de los suscriptores, para los que el coste sería en adelante de 24 reales de vellón mientras que los no abonados pagarían 32.

[25] El dato procede del *Índice último de los libros prohibidos y mandados expurgar: para todos los reinos y señoríos del católico rey de las Españas*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Sancha, 1790. Carbonero y Sol (1873) no se hace eco de esta prohibición, sino de la del Edicto de 11 de febrero de 1804, por el que de la edición de París hecha en 23 tomos en 1798 se prohibían los cuadernos 12, 15-21 (1873: 186).

El texto tuvo una acogida más que aceptable, lo que lleva a los traductores a dar gratuitamente a los suscriptores la octava entrega del primer tomo, según se indica en *El Redactor General* nº 760 (14-VII-1813). Sin embargo, no se estamparon finalmente nada más que los cuatro primeros tomos que tratan respectivamente sobre Gramática, Arte de escribir, Arte de racionar y Arte de pensar; quién sabe si porque el previsible cambio de rumbo político llevó a los traductores a descartar su idea original.

Ahora bien, aunque los volúmenes que acabaron por salir no fueron los más comprometidos, en el prólogo los traductores vinculan claramente la obra al sistema político vigente, a cuya consolidación quieren contribuir. En este sentido, concluyen el texto introductorio con esta afirmación:

> […] Si como es de esperar, conseguimos mediante nuestros esfuerzos generalizar el estudio de estas obras, tendremos la satisfacción de haber contribuido poderosamente a acelerar, y asegurar la marcha intelectual y liberal del Pueblo Español (13).

En este punto conviene advertir que el sistema dispuesto por Condillac en la obra rompía con la tradición de enseñanza anterior, pues como explica en el discurso preliminar se propone atender al proceso de aprendizaje del niño y estructurar el mismo como un descubrimiento, de manera que los nuevos saberes se sustenten sobre otros ya adquiridos; el joven es por tanto aquí un agente activo en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si tuviésemos que destacar alguna obra dentro de la producción para los niños dentro de las surgidas durante la Guerra de la Independencia, esta sería sin duda el catecismo o la cartilla política, que desde la promulgación de la Constitución se presenta como herramienta para la instrucción en las escuelas, y que ya en 1808 y 1809 se había empleado con una finalidad patriótica como un arma más de combate en la lucha contra el invasor.[26]

Los orígenes del género catequístico deben buscarse en la *disputatio* medieval, pero fue durante la Contrarreforma cuando experimentó un mayor cultivo en el ámbito eclesiástico. Desde la segunda mitad del XVIII en Francia se empleó el formato de estos escritos católicos para tratar cuestiones ajenas a la religión, pues los ilustrados vieron en ellos una vía de extraordinaria ductilidad para luchar contra el error, el prejuicio e incluso contra la superstición; como afirma Aymes (2009:196) con ellos "los filósofos pensaban disipar las tinieblas del entendimiento". Con el inicio de la

[26] Sobre estos textos puede verse Sánchez Hita (2003: 548-549) y (2012: 116-120).

Revolución la política cobró peso en estas creaciones, que adaptaron sus contenidos al curso de los acontecimientos. Mientras esto sucedía al otro lado de los Pirineos, en España el miedo a cualquier contagio revolucionario llevó al establecimiento de un cordón sanitario, que devino en un férreo control sobre lo que se publica en el país, y que hizo de los sermones y las pastorales la única literatura libre de sospecha. Explica Aymes (2009:209) que podrían haberse editado entonces catecismos contrarrevolucionarios, pero que la desacralización de la fórmula que esto suponía disuadió a los autores españoles. Hubo que esperar, por tanto, al inicio de la Guerra de la Independencia, para que las preguntas y respuestas de estas obras se adaptasen al caso español, y se cargasen primero de contenidos patrióticos, para pasar desde la promulgación de la Constitución, el 19 de marzo de 1812, a erigirse en un instrumento para la enseñanza de la misma. No en vano, la propia Carta Magna recogía en su artículo 366 la necesidad de emplear en la instrucción de los futuros ciudadanos estas obras con la utópica esperanza de que el solo conocimiento del texto constitucional sería suficiente para respetarlo y para vivir en el nuevo Estado de él dimanado.[27]

De entre los textos destinados a este fin hay que destacar el que, sin duda, fue el más difundido de todos: el *Catecismo político arreglado a la Constitución de la monarquía española, para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las escuelas de primeras letras, por D.J.C.* [Juan Corradi], que se publicó en Cádiz en la Imprenta de Lema, probablemente en octubre de 1812, pues su venta se anuncia en *El Redactor General* 480 (6-X-1812) con estas descriptivas palabras respecto a su finalidad y contenidos:

> *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía española, por D. J. C.* —El autor que se ha propuesto en esta obra ilustrar al pueblo e instruir a la juventud en todos los esenciales beneficios que nos resultan del sagrado código de nuestras leyes fundamentales, desempeña con perfección su objeto, explicando clara y concisamente, por preguntas y respuestas, las significaciones de *Constitución, nación española, ley, gobierno y* sus modificaciones, *Cortes* etc. etc. Es obra sumamente recomendable para el uso de escuelas de primeras letras; porque acostumbrándose los niños a grabar en su mente, entre sus primeras indelebles ideas, estas que han de formar su felicidad y la del Estado, será imposible ya a ningún tirano astuto borrarlas de su entendimiento con sofísticas interpretaciones (1901).

[27] Entre los monográficos dedicados al género habría que destacar los trabajos de Capitán Díaz (1978), Morales Muñoz (1990) o García Trobat (2010).

El *Catecismo* se llegó a usar en las escuelas, y fue recuperado posteriormente en el Trienio Liberal. En sus páginas se ofrecía una versión resumida y simplificada de la Constitución, que esos niños de primeras letras iban a aprender-memorizar de manera unívoca mediante la sucesión de preguntas y respuestas, en las que en ocasiones se añade al margen el artículo que se explica. Valga como muestra de la disposición de la obra el siguiente intercambio contenido en la lección IV "*De los españoles, y de los ciudadanos españoles"* (24-30):

> P. ¿Qué diferencia hay de español a ciudadano español?
>
> R. Por la Constitución son declarados españoles: I. todos los hombres libres, nacidos y avecindados en los dominios de las Españas, y los hijos de estos. II. Los extranjeros que hayan obtenido de las Cortes carta de naturaleza. III. Los que sin ella lleven diez años de vecindad ganada, según la ley, en cualquiera pueblo de la Monarquía; y IV los libertos desde que adquieran la libertad en las Españas (*Art. 5)*.
>
> […]
>
> P. ¿Quiénes son ciudadanos?
>
> R. Los españoles que por ambas líneas traen su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios, y están avecindados en cualquier pueblo de los mismos dominios. También lo son los extranjeros que gozando ya de los derechos de español obtuvieron de las Cortes carta especial de ciudadano (*Art. 18 y 19)*.

A la par que se publicaba este opúsculo en Cádiz, en La Coruña se hacía lo propio con el *Catecismo político-constitucional. Para educación de la juventud española*, impreso en la oficina del *Exacto Correo* en 1812. En su proemio el autor dice que lo que pretende es explicar la Constitución de forma que pueda ser entendida y aprendida por los jóvenes y que "se estudie en las casas de educación pública" (5), por lo que, según indica, recurrirá a un vocabulario simple y claro, pues su intención es la de hablar a los jóvenes españoles y explicarles la Constitución para conseguir que "amen, respeten, observen y defiendan el libro de la felicidad y gloria de la Nación" (6); por todo ello confía en que su escrito sirva para divulgar la Constitución en las escuelas públicas.

Como los dos catecismos citados, también persigue la enseñanza de la Constitución entre los jóvenes (aunque en este caso no ya propiamente de los escolares) el *Breve catecismo político-español-constitucional que, a imitación del de doctrina cristiana, compuesto por el Sr. Reinoso, presenta al público E.D.D.E.A.*; que se insertó en *El Loco Constitucional* (Granada) en los cuadernos 16 y 17 (28 y 31-III-

1814) y en el *Duende de los Cafés* (Cádiz) en los números 251 y 253 (8 y 10-IV-1814), y que más tarde se tiró de manera independiente en Málaga. El texto sigue casi al pie de la letra la primera parte de la *Doctrina Cristiana* de Francisco Reinoso. Se divide en dos partes, en la primera se explica la Carta Magna, indicando los artículos a los que se hace referencia, entre paréntesis en las versiones publicadas en la prensa y en nota al final en la impresa como folleto; en la segunda sección se realiza una sacralización del texto constitucional partiendo de la terminología empleada en el catecismo de Reinoso. Una muestra de la similitud que existe entre ambas obras puede verse en los siguientes fragmentos:

PRIMERA PARTE

P. ¿Sois español?

R. Sí, por la gracia de Dios y por la Constitución de la monarquía.

P. ¿Por qué decís por la Constitución de la Monarquía?

R. Porque ni por los merecimientos de mi padre, ni de mi madre, ni de otra criatura alguna soy español, sino por la bondad y la misericordia de Dios, que ordenó que yo naciese en este suelo, y por lo dispuesto en la Constitución de la monarquía, que declara españoles a todos los hombres libres, nacidos y avecindados en el territorio de España, y a los hijos de estos *(Art. I,* 5, *10 y 18 de la Constitución)*, (*Duende de los Cafés* 251, 8-IV-1814:1161).

PRIMERA INSTRUCCIÓN

P. ¿Sois Cristiano?

R. Sí, por la gracia de nuestro Señor Jesucristo.

P. ¿Por qué decís por la gracia de nuestro Señor Jesucristo?

R. Porque ni por el merecimiento de mi padre, ni de mi madre, ni de otra pura criatura soy cristiano, sino por la bondad y misericordia de Dios, y merecimiento de Jesu-Cristo (Reinoso, 1851: 89).

Un fin similar al de los textos anteriores tuvieron las *Lecciones políticas para el uso de la juventud española* (1813), escritas por Manuel López Cepero, quien a través del diálogo entre un padre y un hijo (de diez a doce años) realiza una divulgación de los puntos básicos de la Constitución. El autor, en el texto introductorio, refiere que ha ensayado mediante conversaciones con niños el modo más adecuado

de disponer los contenidos que allí se ofrecen, y especifica que de acuerdo con esa experiencia se determinó a dar en primer lugar una idea de los derechos del hombre y los fundamentos de la Constitución, para luego proceder a explicar esta y la forma de gobierno. Estructura el texto en veinte lecciones, en las que la explicación de los títulos de la Carta Magna da principio en la lección IX y se extiende hasta la XIX, destinándose la lección XX a la conclusión, en la que el niño se muestra convencido de las virtudes de la Constitución, por lo que dice que la defenderá y sostendrá toda su vida; a lo que el padre suma su esperanza de que sea admirada por Fernando VII.

Todos estos escritos, dirigidos a los alumnos de primeras letras y a los jóvenes en general, con los que a partir del molde del catecismo cristiano se difunden los postulados de la Constitución, se vieron obligados a silenciar sus preguntas y respuestas tras el golpe de Estado fernandino de mayo de 1814, cuando la Carta Magna y la obra de las Cortes fueron derogadas, y aquellos futuros ciudadanos a los que se quería educar volvieron a ser vasallos.

Hubo que esperar hasta el Trienio Liberal (1820-1823) para que los catecismos políticos y demás obras destinadas a la instrucción de los ciudadanos volviesen a estamparse. De esa nueva etapa nos han llegado, además, testimonios de la participación activa de los niños en la vida política; así en el *Diario Gaditano* nº 403 (1-XI-1821) se recoge en un manifiesto que tres alumnas de doña Rafaela Domínguez, de siete y nueve años, asistieron en la noche del 23 de octubre a la sociedad patriótica de la ciudad donde recitaron versos en homenaje a Riego y parte de la Constitución con notable destreza y emocionando a los que allí se encontraban. Este tardío testimonio evidencia que, en efecto, aquellos escritos literario-políticos llegaron a los niños mezclados con estas otras lecturas destinadas al deleite y la instrucción.

***

Como puede verse, el inicio de la Guerra de la Independencia supone una variación en las obras destinadas a los jóvenes de acuerdo con la nueva realidad política. Mientras se continúan estampando muchos títulos dedicados a ellos en el XVIII, a los que se unen las traducciones de varios libros prohibidos, surge la necesidad de instruir a la población no solo en los rudimentos básicos de cualquier aprendizaje letrado, sino también en los principios del recién nacido sistema constitucional. La enseñanza de la Carta Magna se convierte así en una de las finalidades de la educación en primeras letras, y los catecismos políticos se convierten en la vía idónea para ello. Y es que, en lo que puede considerarse casi un alarde de ingenuidad, los liberales se mostraron convencidos de que bastaba conocer la Constitución para

amarla y respetarla; aunque pronto llegaría el desengaño: ese pueblo al que se quería educar-adoctrinar en los principios de la ciudadanía no tardaría en gritar "¡Vivan las cadenas!" a la vuelta de Fernando VII como rey absoluto. Quedaba aún camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias:

Breve Catecismo político-español-constitucional que a imitación del de la doctrina cristiana compuesto por el señor Reynoso, presenta al público E. D. D. E. A. Málaga: En la Oficina de D. Luis de Carreras, plaza de la Constitución. Año de 1814.

Catecismo político, arreglado a la Constitución de la monarquía española: para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud, y uso de las escuelas de primeras letras. Por D. J. C. Cádiz: Imprenta de Lema, 1812.

Catecismo político-constitucional. Para educación de la juventud española. Coruña: En la oficina del *Exacto Correo*, 1812.

Catecismo de Ripalda, Astete, Reinoso, Fleuri de la Primera Comunión y de lo que precisamente ha de saber el cristiano para salvarse. Ejercicio cotidiano, misa, confesión y comunión, oraciones con indulgencias, salmos y cánticos sagrados para aprender los niños de memoria. Coordinado por el editor de la colección Ascética, D. Juan Manuel de la Vega, presbítero. Cádiz: Imprenta de la Casa de Misericordia a Cargo de D. F. G. de Mier, 1851.

Curso de estudios para la instrucción del Príncipe de Parma por el Abate Condillac, individuo de la Academia Francesa, y de las de Berlín, Parma y León. Traducido por Don Basilio Antonio Carsi, Don Basilio Roldán y Godínez y Don José Gorossarri. Cádiz: Imprenta de Carreño, calle Ancha. Año 1813. 4 vols.

Duende de los Cafés, El (Cádiz, 15-VI-1811/18-V-1814).

Lecciones políticas para el uso de la juventud española. Por el doctor don Manuel López Cepero. Sevilla: José Hidalgo, 1813.

Loco Constitucional, El (Granada, 11-VI-1813/12-V-1814).

Redactor General, El (Cádiz, 1-VIII-1813/14-V-1814).

Fuentes secundarias:

Aguilar Piñal, F. (1978): "La prensa española en el Siglo XVIII. Diarios, revistas y pronósticos", *Cuadernos Bibliográficos,* XXXV.

Aymes, J.R. (2009): *La Guerra de la Independencia (1808-1814): calas y ensayos.* Madrid: CSIC.

Capitán Díaz, A. (1978): *Los catecismos políticos en España (1808-1822). Un intento de educación política del pueblo*. Granada: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Granada.

Carbonero y Sol, L. (1873): *Índice de los libros prohibidos por el Santo Oficio de la Inquisición Española: desde su primer Decreto hasta el último, que se expidió en 29 de mayo de 1819, y por los Rdos. Obispos Españoles desde esta fecha hasta fin de diciembre de 1872*. Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dubruli.

Checa Godoy, A. (2002): *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Chivelet Villarruel, M. (2009): *La Prensa infantil en España, desde el siglo XVIII hasta nuestros días*. Madrid: Editorial S. M.

Chivelet Villarruel, M. (2010): "La prensa infantil nació en la imprenta de Antonio Sancha. Con *Gazeta de los Niños* se inicia la crónica costumbrista". *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, nº 16, http://revistas.uca.es/index.php/cir/article/view/186/182.

Demerson, P. de (1976): *Esbozo de biblioteca de la juventud ilustrada (1740-1808)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Espigado Tocino, G. (1994-1995): "La educación primaria en el Cádiz de las Cortes". *Trocadero*, nºs 6-7, pp. 181-202.

García Trobat, P. (2010): *La Constitución de 1812 y la educación política*. Madrid: Congreso de los Diputados.

Morales Muñoz, M. (1990): *Los Catecismos en la España del siglo XIX*. Málaga: Universidad de Málaga.

Ruiz Berrio, J. (1970): *Política escolar en España en el siglo XIX: 1808-1813*. Madrid: CSIC.

Sánchez Hita, B. (2003): "Cartillas políticas y catecismos constitucionales en el Cádiz de las Cortes: un género viejo para la creación de una nueva sociedad". *Revista de Literatura*, t. LXV, nº 130, pp. 541-574.

Sánchez Hita, B. (2012): "La Política como Religión. Del catecismo cristiano al político en la España de la Guerra de la Independencia". *Anales Valentinos*, nº 38, pp. 113-147.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

6

La Constitución de 1812: propuesta de actuación didáctica en el aula de primaria

Miguel Sánchez García
Juana Rosa Suárez Robaina
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Palabras clave:
Investigación docente. Constitución. Cádiz. Competencias básicas educativas

La propuesta que presentamos, realizada con alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias (ULPGC), ofrece, por un lado, posibilidades de intervención en el aula a partir de un texto, la Constitución de 1812, que en un primer momento puede resultar lejano a los intereses didácticos del maestro o maestra, y por extensión, a los del alumnado; por otro, pretende una reflexión en cuanto a la práctica docente, pues toma en consideración materiales o hechos históricos que pueden y deben tener cabida en el aula ya que contribuyen al desarrollo de las competencias básicas; es decir, a lograr ciudadanos activos e integrados en una sociedad democrática.

Key words:
Teacher research. Constitution. Cádiz. Basic competences

Our proposal was carried out with second year students of the Primary Education Degree at ULPGC. It offers, on the one hand, the possibility of exploiting a text of the 1812 Constitution in the classroom, that at first glance would not seem to be close to the didactic interests of teachers and students. On the other hand, it tries to be a reflection on educational practice, because it includes materials or historical facts that can and must have a place in the classroom as an aid for the development of basic competences; that is, to achieve active and integrated citizens in a democratic society.

1. Planteamientos iniciales

La propuesta que presentamos tiene una doble vertiente, por un lado ofrece posibilidades de intervención en el aula a partir de un texto, la Constitución de 1812, que en un primer momento puede resultar lejano a los intereses didácticos del maestro o maestra, y por extensión, a los del alumnado; por otro, pretende ser una reflexión en cuanto a la práctica docente, pues toma en consideración materiales o hechos históricos que pueden y deben tener cabida en el aula ya que ayudan al desarrollo de las competencias básicas; es decir, a lograr ciudadanos activos e integrados en una sociedad democrática. Las propuestas didácticas han sido realizadas por el alumnado de 2º de Grado en Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con el objetivo último de hacerles ver que los profesores no han de perder la iniciativa en cuanto a la elaboración de materiales y estrategias de intervención en la clase, máxime en un sistema educativo que muchas veces se muestra excesivamente rígido o encorsetado al tomar el docente como único plan de actuación el presentado por las diferentes editoriales.

El momento educativo es especialmente interesante, pues el currículo alienta la creatividad del profesorado. No estamos ante un texto rígido que marca temas a desarrollar, sino que pone el acento en el tipo de ciudadano que debemos formar. Dicho de otro modo, las diferentes áreas en Educación Primaria (materias en Educación Secundaria) contribuirían a través de sus respectivos currículos a lograr tal fin. Podríamos preguntarnos si esa finalidad no es, al fin y al cabo, el objetivo de todo currículo escolar. La respuesta, si atendemos a la orientación de los mismos, es afirmativa. La cuestión radica en dilucidar qué tipo de ciudadano busca cada currículo y cómo pretende lograrlo. Para Martínez Santos (1989) en el currículo se definen los criterios, planteamientos y condicionamientos psicopedagógicos, ideológicos, políticos y económicos, que aportan una orientación concreta al sistema educativo. El texto resultante transformaría la teoría educativa en un guion de trabajo. Para Coll (1987:31), y desde una línea constructivista, el currículo es el proyecto que "preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución". No vamos a adentrarnos en esta cuestión. Numerosos autores han tratado este tema y muchas son las definiciones aportadas. Unas parecen centrarse más en lo que los docentes deben enseñar:

> Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones. (Zabalza, 1987:37)

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988:42). Otras, en lo que los alumnos deberían aprender: "El currículo estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela" (Saylor y Alexander, 1966: 54).

Estamos en una sociedad democrática, con un currículo abierto y flexible que busca formar ciudadanos libres en una sociedad plural. Los objetivos de etapa para Educación Primaria recogidos en el Real Decreto 1513/2006 así lo establecen. Destacamos los particularmente involucrados:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Las competencias básicas también marcan esta vocación democrática del currículo, especialmente la social y ciudadana como expone Joan Pagès:

> Tal vez se la pueda considerar la competencia principal de la enseñanza obligatoria, ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla. (2009:7)

La Constitución de 1812, tomando las palabras ya citadas de Saylor y Alexander (1966: 54), es una excelente "oportunidad de aprendizaje" pues propicia un acercamiento a una etapa decisiva en la historia de España que supuso un salto adelante, un soplo de modernidad y libertad que no volveríamos a ver posteriormente en el

desarrollo del siglo XIX. Tendríamos que esperar hasta la Constitución de 1931, que siguió a la proclamación de la Segunda República, para observar un interés sustancial por la mejora educativa de los ciudadanos.

Y no se trata solo de esta competencia o de estos objetivos pues, por un lado, estamos en la asignatura de Didáctica de la lengua y la literatura y, por otro, queríamos que, recogiendo el espíritu colaborativo en relación al quehacer del profesorado que muestra el DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, el alumnado -futuros docentes- se acercase a la Constitución de 1812 con una perspectiva integradora que abarcase diferentes áreas. Entendemos que es la propuesta más lógica, máxime si nos referimos a profesorado de enseñanza primaria.

En la Constitución de 1812 hay referentes específicos a la libertad, la educación y la infancia. Este hecho, sumamente relevante, lo presentamos a los estudiantes y lo ponemos en valor. A partir de este punto proponemos posibilidades de actuación en el aula que, obviamente, deberán tener en cuenta el destinatario final: alumnado de Primaria. Les facilitamos en formato PDF no solo la Constitución del 1812 sino todas las siguientes hasta llegar a la que hoy está vigente: la Constitución de 1978. Lo hacemos así para ampliar las posibilidades de actuación de los discentes. En paralelo a ello, asociamos esta a los diferentes elementos que se deben tener en cuenta: la metodología asociada a las competencias básicas, la didáctica del vocabulario y todas aquellas relacionadas con el perfeccionamiento lectoescritor. Esta pauta de actuación se lleva a cabo durante todo el cuatrimestre en una continua acción – revisión – acción. Ello permite a los estudiantes ir aplicando los conocimientos adquiridos en el curso a la propuesta de actuación planteada.

Nos vamos a centrar, por razones de espacio, solo en las actividades, de las que extraemos, a título de ejemplo, algunas de ellas. No exponemos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas asociadas.

Algunas de las propuestas presentadas se centraron no en el texto de la Constitución en sí, sino en el valor asociado a la misma que más ha trascendido: la libertad. La Constitución de 1812 no llega en este caso al destinatario final, los estudiantes de Primaria, sino que es objeto de reflexión en el maestro, que extrae de ella un valor fundamental, *2. Enseñanza e ideología*

En este contexto, la lengua (gramática) y la literatura (retórica y poética) se convierten en un instrumento fundamental de los gobernantes para construir un ideario propio. Según Pedrazuela (2011), esta disciplina estará guiada por el concepto de nación que cada ideología defendía. Así los moderados abogan por el dominio de la

expresión verbal como herramienta imprescindible para triunfar en esta sociedad. Los progresistas, en cambio, se hacen eco de los avances científicos que en materia filológica se estaban produciendo en el centro de Europa, e imparten una enseñanza más científica en relación con otras materias afines como la historia, la lógica o la estética. Su objetivo era educar la sensibilidad, la intuición, el gusto y la opinión crítica de los alumnos.

Este siglo se halla impulsado por lo que Anderson (1993: 116) llama la "revolución filológica o lingüística", y en muchos países europeos se produce un desarrollo de las lenguas vernáculas frente a las maternas, aquéllas adquirieron mayor prestigio, y se convirtieron en las lenguas de la educación y del poder. En España el proceso fue más lento: el español se impuso como lengua científica y académica al resto de las lenguas del Estado, aunque éstas también tuvieron su auge, sobre todo en el último tercio de siglo. Las diferencias entre latín y español se reflejan en las ideas que ambos partidos políticos tenían sobre la función de la segunda enseñanza. Los progresistas se decantan por fortalecer la enseñanza del español, la lengua tenía el valor nacional que era necesario inculcar y el objetivo de este conocimiento se basaba en el interés por reafirmar la autonomía y solvencia del español frente al latín. Esta defensa -que forma parte del ideario romántico- se refleja en la denominación de la asignatura, que se va a llamar *español*, frente a *castellano*, y en varios momentos se hablará de *Gramática española* (los moderados la denominarán *Gramática latina y castellana*). La literatura, asimismo, se convierte en pilar importante de la educación e identidad nacional porque permite apoyarse en símbolos y referencias culturales.

Para Romero Tobar (2006:137), el origen de la historia de la literatura nacional hay que buscarlo en el siglo XVIII. Los ilustrados y los primeros hispanistas empezaron a recopilar obras y autores de nuestra literatura, por eso toman como modelos a los autores humanistas de los siglos XV y XVI, sin olvidar la literatura de la Edad Media (no muestran interés por los autores del XVII debido a su ampulosidad retórica). A lo largo del XIX se crearán numerosas historias de la literatura que buscarán el canon de autores que identifique valores y principios nacionales para inculcar a la sociedad mediante la educación. No obstante, Mainer (2000: 171) considera que "se mantenía la idea humanística del siglo XVI de *literatura*" según la cual equivalía al saber que estaba escrito, si bien se identificaba con la elocuencia y la expresión correcta -oral y escrita-. El modelo de educación literaria basado en la retórica estuvo vigente hasta la implantación del sistema escolar moderno -*Plan Pidal*, de 1845-, que introduce esta nueva forma de entender lo literario. Este canon retórico consistió en el aprendizaje de las reglas del buen decir y de los principios que guiaban para componer obras literarias; y a la vez, en la consagración de los clásicos grecolatinos

como ejemplos de imitación para escribir o hablar bien. Las historias de la literatura[28] van desplazando a las retóricas y se convierten en el centro de la educación literaria, se abren nuevos caminos para la interpretación y el análisis, de tal forma que completan y acaban sustituyendo con esta visión histórica de la literatura las anteriores enseñanzas normativas de las retóricas.

2. Grupo ADRAJU[1]

2.1. Justificación

La unidad didáctica se basa en una palabra contenida en la Constitución de 1812. Nosotros hemos elegido la palabra "Libertad" porque nos parece una palabra muy importante en el desarrollo de una sociedad del bienestar. Además, consideramos necesario que, los niños, aprendan el progreso que ha habido hasta llegar a la libertad que ellos tienen ahora mismo y que, por lo tanto, es algo que hay que apreciar. Asimismo, queremos aprovechar esta unidad para que los alumnos sepan que su libertad está condicionada por su edad y sus actos.

La palabra libertad en la Constitución se repite con distintos significados; aparece haciendo referencia a la libertad de expresión, libertad política y libertad civil, entre otras.

2.2. Explicación de la tarea

Realización de distintas actividades relacionadas con la "libertad", estas actividades estarán destinadas a que los alumnos conozcan de una forma didáctica qué es la libertad, por qué tenemos derecho a ella y la importancia de la misma. Dichas tareas estarán dirigidas a 5º de Primaria.

2.3. Actividades

Actividad 1: Escribir una redacción sobre la libertad. Lo que significa para cada uno y si les parece importante.

Actividad 2: Leer las redacciones en clase y debatir sobre las emociones e ideas que le genera a cada uno el término, manteniendo el orden y respetando las opiniones de los compañeros y compañeras.

---

[28] Formado por los alumnos Aday Benítez Arbelo, Juan José Naranjo Legaza y Raúl Peña González.

Actividad 3: Organizar la clase en grupos. A cada grupo se le asignará a un personaje importante en la historia, que haya luchado por la libertad y otros derechos humanos (Ché Guevara, Nelson Mandela, Marthin Luther King, Ghandi, entre otros). Deberán buscar información y exponer ante sus compañeros lo aprendido en el trabajo.

Actividad 4: Leer (primero de manera silenciosa e individual y posteriormente voz en alta) el poema "Hombre Pequeñito" de Alfonsina Storni. Al finalizar la lectura deberán encontrar la relación existente con la unidad.

Hombre Pequeñito

Hombre pequeñito, hombre pequeñito,
suelta a tu canario que quiere volar.
Yo soy tu canario, hombre pequeñito,
déjame saltar.

Estuve en tu jaula, hombre pequeñito,
hombre pequeñito que jaula me das.
Digo pequeñito porque no me entiendes
ni me entenderás.

Tampoco te entiendo, pero mientras tanto
ábreme la jaula, que quiero escapar;
hombre pequeñito, te amé media hora,
no me pidas más.

Alfonsina Storni

Actividad 5: Crear un poema con la ayuda de la familia. Deberá tener relación con la unidad y a ser posible, que cuente una historia cercana a su cultura (posiblemente todos los niños de nuestra aula no procedan de la cultura canaria). Finalmente serán leídos en clase, contando con el respeto y atención del resto de compañeros y compañeras.

Actividad 6: Escuchar esta canción y expresar de forma oral, respetando el turno de palabra, los sentimientos que les genera y la importancia que tiene esta canción: http://www.youtube.com/watch?v=NrROdpJb4Ek

Actividad 7: Realizar un mural que tendrá la palabra "LIBERTAD" escrita en el centro, el cual será completado con frases y dibujos que les inspire la palabra. Posteriormente los alumnos se pintarán las manos para "firmar" de manera simbólica el mural. Será colocado en un lugar visible del centro.

3. Grupo VOLAVÉRUNT[29]

Otras propuestas didácticas se centraron en la Constitución de 1812. Escogemos a título de ejemplo una que tendría por destinatarios al alumnado de tercer ciclo de Primaria. Por razones de espacio no escogemos todas las actividades.

3.1. Justificación

En la Unidad Didáctica que se presenta, se pretende mostrar el trabajo que se puede llevar a cabo en el aula, en este caso en 6º de Educación Primaria, tomando como centro de interés la Constitución de 1812.

La importancia del bicentenario de la Constitución de 1812 aconseja que todas las áreas que conforman el currículo de Primaria, colaboren y participen de forma activa en el conocimiento y profundización del conjunto de valores que se desprenden de dicha Constitución.

Desde el área de Lengua y Literatura, se parte de este tema para mostrar una serie de actividades, cuyo propósito final es la animación a la lectura, con una secuencia lógica, para introducir la lectura de diferentes tipologías de texto, además de ahondar en la importancia de esta primera constitución.

3.2. Actividades

Actividad 1. Se proyecta un vídeo realizado por TF Interactiva sobre el tema que nos ocupa, la Constitución de 1812. Posteriormente se discute en asamblea. Preguntas y respuestas para sondear sus conocimientos e intereses. Previamente se ha trabajado este apartado de la historia en la asignatura de Conocimiento del Medio. Enlace: http://www.youtube.com/watch?v=3VBveu6tIoA

Actividad 2. Se le entrega a cada alumno un cómic de cinco páginas, a color, escrito por Arturo Pérez Reverte, realizado en conmemoración del bicentenario y en el que se narra la situación política de España previa a la aprobación de la Constitución de 1812 hasta su confirmación. Se hace una breve reseña del autor. Enlace del cómic: http://xlsemanal.finanzas.com/perezreverte/lapepa/comic-la-pepa.php

Se hace una lectura silenciosa del material para luego leerlo en alto. Se comentan las viñetas, se explica vocabulario y giros lingüísticos que pudieran presentar dificultad.

[29] Formado por las alumnas Tatiana De La Torre Covarrubias, Avelina Herrera Santana, Cynthia Martel Martel, Virginia Remedios Rodríguez y Jackeline Santana Medina.

Actividad 3. Se entregará a cada niño cinco artículos seleccionados de la Constitución de 1812, y tras su lectura individual, se formarán grupos de cinco alumnos cada uno, con el objetivo de que debatan entre ellos el significado de cada artículo con ayuda del maestro, para su posterior explicación en clase. Se expondrán en común las conclusiones de cada grupo y entre todos redactaremos la explicación simple de cada uno de ellos. Los artículos son:

1. LIBERTAD DE EXPRESIÓN. Artículo 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna, anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.
2. EDUCACIÓN. Artículo 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y comprenderá también una breve exposición de obligaciones civiles.
3. LA SOBERANÍA NACIONAL. El poder estaba en los ciudadanos y no en los gobernantes que decidían las leyes mediante votaciones.
4. DEERECHO A LA INTEGRIDAD. Artículo 303. No se usará nunca tormento. Y artículo 304. Tampoco se impondrá la pena de confiscación de bienes.
5. GARANTÍA JUDICIAL. Artículo 247. Ningún español podrá ser juzgado en causas civiles o criminales por ninguna comisión, sino por un tribunal competente, determinado con anterioridad por la ley.

Actividad 4. Sopa de letras relacionada con las Constituciones de 1812, de 1931 y 1978. A los niños y niñas se les comentará, grosso modo, los cambios políticos de nuestro país en los dos últimos siglos y los logros sociales que se han conquistado. El alumnado deberá buscar los términos: educación, libertad, infancia, igualdad, mujer, escuela y niños. Posteriormente, deberán completar las frases con la palabra adecuada, que está también contenida en la sopa de letras:

Constitución 1931

"El Estado prestará asistencia a los enfermos y ancianos, protección a la maternidad y a la _____". →Infancia.

Constitución 1812

"Cuidar de todas las _____ de primeras letras y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común". →Escuelas.

Constitución de 1978

"El hombre y la _____ tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica" →Mujer.

S	E	D	U	C	A	C	I	O	N	S
A	G	C	E	H	D	S	G	P	I	L
H	A	S	D	E	D	E	U	L	Ñ	O
J	T	M	S	A	L	S	A	S	O	S
I	K	U	O	B	M	O	L	A	S	U
L	O	A	P	W	O	A	D	E	D	O
I	N	F	A	N	C	I	A	L	I	O
B	E	O	Q	I	S	S	D	I	C	E
E	L	M	U	J	E	R	E	S	I	P
R	O	T	A	E	L	E	S	I	O	S
T	A	A	T	A	M	O	L	A	L	E
A	T	L	R	U	T	A	M	I	O	S
D	M	R	A	E	S	C	U	E	L	A

Actividad 6. Se muestra al alumnado el artículo 371 y recalcamos la repercusión que tuvo en la expansión de ideas y la conquista de libertades:

- Artículo 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna, anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.
- Posteriormente se les pide que elaboren, en grupos de cinco, la portada de un periódico anunciando la aprobación de la Constitución de 1812. Para ello se les entregará:
  - La estructura del periódico (plantilla base sobre la que deberá colocar los diferentes elementos)
  - Una cabecera, un filete, un titular de noticia, un subtítulo de noticia, una fotografía o dibujo de noticia, el cuerpo de la noticia, el pie. Cada uno de estos elementos lo elaborarán en grupo.
- Finalmente, se valorarán las diferentes carátulas y se pondrán en el tablón de clase.

Actividad 7. Se les entrega el poema que Rafael Alberti dedicó a la Constitución de 1812. Se leerá de forma silenciosa y luego en voz alta. Se hará una breve reseña de este autor:

De Cádiz a la Isla, coches de flores
por el mar, gallardetes, sol y cañones.
¡A las Cortes las damas y señores!
De Cádiz a la Isla, voy, calesero.
Capitán, yo en la vela de tu velero
¡A las Cortes soldados y marineros!
De Cádiz a la Isla, luz y esperanzas,
y por bandera el viento de las murallas
¡A las Cortes los sueños que sueña España!

Posteriormente se les pide a los niños que escriban un poema cuyo tema gire en torno a la libertad. Lo leerán en voz alta y lo pondrán en el tablón.

4. Conclusiones

El resultado final es satisfactorio no solo por las propuestas presentadas sino también por el proceso de reflexión y de enriquecimiento que han experimentado los estudiantes. Este último aspecto ha de ser una de las pautas de acción fundamentales de los profesionales implicados en la formación de futuros maestros y maestras. La Constitución de 1812 es el detonante que prende la mecha, que pone en acción valores y acciones deseables en la práctica docente: imaginación, concreción, contextualización… Todos ellos contribuyen a forjar hombres y mujeres libres, tolerantes, participativos e integrados en una sociedad democrática.

5. Referencias bibliográficas

Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laila.

Kemmis, S. (1998): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Martínez Santos, S. (1989): *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Ediciones Nieva: Madrid.

Pagès, J. (2009): "Competencia social y ciudadana". *Aula de Innovación Educativa*, nº 187, pp. 7-11.

Saylor, G. and Alexander, W. (1966): *Curriculum Planning for Modern Schools*. New York: Holt, Rinechart & Winston.

Zabalza, M. A. (2000): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

7

La Constitución de Cádiz para estudiantes de ELE a través de un blog literario

Marilia Centeno de Guirotane

Palabras clave:
Constitución 1812. Explotación didáctica. Blog literario. Competencia intercultural ELE

Nuestro trabajo tiene como objetivo presentar propuestas de explotación didáctica basadas en la ciudad de Cádiz, su historia –en especial la Constitución de 1812– a través de su literatura, con la finalidad de activar y desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de ELE[30]. Teniendo en cuenta la importancia que en la didáctica del español como Lengua Extranjera se le está concediendo en los últimos años a los aspectos culturales, al desarrollo de la autonomía del aprendiente y a las nuevas tecnologías para el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes, proponemos la utilización de un blog literario como una fuente atractiva, dinámica y actual de recursos y de materiales literarios, socio-culturales e históricos para el aula de ELE.

Key words:
The Constitution of 1812. Didactic exploitation. Literary blog. Intercultural competence. Spanish as a foreign language

The main goal of our study is to present some teaching proposals with the focal points being the city of Cadiz and its history -especially the Constitution of 1812- and its literature, in order to promote and develop intercultural competence of students of Spanish as a foreign language. Considering the importance that is being given to the cultural aspects, the development of learner autonomy and the use of new technologies for the development of intercultural communicative competence in the didactics of Spanish as a foreign language in the last years, we propose the use of a literary blog as an attractive and dynamic source of up-to-date literary materials and socio-cultural and historical resources for the language classroom.

[30] ELE: español como lengua extranjera

Este trabajo tiene como principal objetivo presentar propuestas de explotación didáctica basadas en la ciudad de Cádiz, su historia –en especial la Constitución de 1812– a través de su literatura, con la finalidad de activar y desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de ELE; aunque, previamente, se hace necesaria una breve revisión diacrónica del concepto de *cultura* y de cómo se ha integrado este componente en la enseñanza de lenguas.

El papel del componente cultural en la enseñanza de lenguas ha evolucionado a lo largo del tiempo, no solo porque ha ido ampliándose el concepto mismo de *cultura*, sino también porque sus relaciones con la lengua se han profundizado. Esto ha obligado a replantear tanto los contenidos didácticos, como su inserción y desarrollo en el aula de ELE.

El componente cultural pasa a estar realmente integrado en la enseñanza de lenguas con el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es que el estudiante presente una actuación comunicativa adecuada no solo desde el punto de vista lingüístico sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual. Antes, en los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura, además de ser concebida como algo accesorio, era presentada totalmente descontextualizada de los componentes lingüísticos. Además, los contenidos culturales insertados en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada y de hechos diferenciales que solo contribuían a reforzar las visiones previas y superficiales que los estudiantes tenían de la lengua meta.

La enseñanza, objetivando la competencia comunicativa, plantea la necesidad de un análisis de la lengua centrado en las condiciones de uso y arroja nueva luz a la idea de cultura, que ahora se presenta como una cultura del cotidiano estrechamente vinculada a la lengua, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo. Hablamos de una *cultura esencial*, término propuesto por L. Miquel (1999)[31], en la que se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y cómo decirlo. Ahí residen los elementos que nos constituyen como miembros de una determinada cultura.

La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la posibilidad de relacionarlo con componentes socioculturales de otras culturas. En ese sentido, el aula de ELE como espacio multicultural es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, tanto de auto-

[31] El término *cultura esencial* es propuesto en sustitución a *cultura con minúscula* de Miguel y Sans (1992) y se puede igualar a la *cultura popular* definida por Galisson (1999).

rreflexión cultural como de descubrimiento de la cultura del otro, de ahí que se hable de un proceso de aculturación.

El enfoque orientado a la acción adoptado en el MCERL[32] implica directamente la consideración de los usuarios de la lengua y, por tanto, de los alumnos como agentes sociales, como miembros integrantes de una sociedad que se ven envueltos en una serie de tareas. Siguiendo las directrices propuestas en el MCERL, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* define los objetivos generales y específicos de la enseñanza de ELE a partir de una visión del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Este esquema conceptual puede enfocarse desde dos grandes perspectivas: la primera, la del alumno como sujeto del aprendizaje; y la segunda, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje. En ambas observamos la inclusión del componente cultural. El alumno es visto como hablante intercultural y, como tal, debe ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura desarrollando una actitud positiva hacia el multiculturalismo. La segunda perspectiva, la de la lengua, se sitúa en el material necesario para el desarrollo de las competencias de los estudiantes para que puedan desenvolverse en las dimensiones ya mencionadas. En este sentido, se abarca una visión más amplia de la tradicional al incluir la competencia intercultural, concepto que se puede comparar a la competencia *pluricultural* del MCERL.

El objetivo global es que el aprendiente desarrolle su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Para ello es fundamental considerar los factores sociales y culturales, así como aspectos históricos, políticos y económicos, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todos y cada uno de ellos ampliando su visión del mundo.

En esta nueva concepción, lengua y cultura conforman un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque aquel se estructura en función de una dimensión social y cultural. Nuestra meta, siguiendo los planteamientos propuestos por Byram (1997 y 2001) es que el aprendiente se implique en el descubrimiento y la profundización de la cultura meta, mediante la realización de actividades de todo tipo, que le permitan integrar, tanto afectiva como cognitivamente, los nuevos aspectos culturales a su aprendizaje-enseñanza de ELE de modo que desarrolle una "mente intercultural".

Centrándonos más específicamente en nuestra propuesta, partimos del reto que supone al profesor actual adaptarse a los nuevos modelos educativos y sobre todo a la generación de los llamados "nativos digitales", que ha nacido y crecido con Inter-

[32] MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

net. Reto este que conlleva un cambio, un nuevo enfoque, nuevos métodos que nos acerquen a esa "alfabetización digital", al manejo de la tecnología como herramienta para la búsqueda, tratamiento y producción de la información. Está, además, el hecho de que, en muchas ocasiones, no disponemos ni de tiempo ni de habilidades para dominar técnicas informáticas de cierta complejidad. Por ello, hemos incluido nuestra propuesta en un blog literario ya que este, a nuestro modo de ver, puede hacer más cercano ese objetivo de alfabetización digital, debido a que es un instrumento que nos permite presentar contenidos de una manera sencilla y a la vez atractiva, dinámica y actual para los alumnos. En definitiva, es un medio donde es posible generar, publicar e intercambiar contenidos en múltiples formatos (vídeo, imagen, audio) sin necesidad de contar con una gran capacitación tecnológica y que se relaciona con otros formatos y aplicaciones de la red, como las páginas web, los marcadores sociales, los generadores de contenido, etc.

Vinculamos este proyecto a un espacio concreto, que es la ciudad y la provincia de Cádiz, con la idea de que los estudiantes se acerquen a través de la lengua a un patrimonio que a partir de la palabra se expande hacia la fotografía, la música, la historia, las artes plásticas… Hemos aprovechado la conmemoración del Bicentenario de la Constitución de Cádiz, considerada como el primer código político a tono con el movimiento constitucionalista europeo contemporáneo, texto de carácter novedoso y revolucionario, al establecer por primera vez la soberanía nacional y la división de poderes como dos de sus principios fundamentales, baluarte de la libertad, para introducir, reforzar y/o profundizar contenidos históricos, políticos y culturales en el aula de ELE. Un acontecimiento de gran trascendencia y relevancia no solo para los españoles sino para todos los europeos y que está tan vigente hoy en día en una Europa que lucha por los derechos de sus ciudadanos es fundamental para crear una consciencia intercultural en los estudiantes de español como lengua extranjera.

La Constitución de 1812, más conocida como *la Pepa*, ha mantenido una constante y cercana relación con nuestra literatura: Galdós nos ha ofrecido un espléndido panorama de ese momento histórico en *Cádiz*, uno de sus *Episodios nacionales*. Alcalá Galiano en sus *Recuerdos de un anciano* nos cuenta cómo vivió la efervescencia política en el Cádiz de las Cortes y, por citar a otro grande exponente de nuestras letras, Ramón Solís nos permite conocer la historia, de manera apasionante y sugestiva a través de su novela *Un siglo llama a la puerta*, mediante un riguroso ejercicio de memoria histórica, como lo afirma Rosa Regás en la cita que abre la introducción de la novela de Solís (2009:7): "Pero aun sin pretenderlo, la memoria histórica aporta un conocimiento, no científico como el que parte de la investigación, sino poético, y recupera a su manera aspectos o matices de la realidad".

Por todo lo descrito anteriormente, trabajar con este tipo de textos literarios en clase de ELE es una excelente forma de abordar la historia, o mejor, de revivirla, de

conectarla con la cultura, con el modo de vida y, en definitiva, con la actualidad. Y si lo hacemos por medio de un blog, incrementamos las posibilidades de que nuestros alumnos se identifiquen –cambiando su actitud hacia la nueva cultura–, se interesen –adquiriendo nuevos conceptos– y se sumerjan en el modo de vivir y pensar español –comprendiendo esa nueva cultura ya que es un medio en el que se mueven naturalmente hoy en día, tanto dentro como fuera del aula, Arriarte nos detalla ese panorama en su libro (2011: 64).

Creemos firmemente en el principio de cooperación que se va extendiendo poco a poco en el ámbito de le enseñanza, por ello presentamos el blog "Cuaderno de Cádiz", por una parte, como un macro archivo de materiales seleccionados a disposición del docente y de los alumnos y, por otra parte como base de propuestas didácticas para el aula de ELE.

CUADERNO DE CÁDIZ

CUADERNO DE CÁDIZ es ante todo un sitio para coleccionar textos, fotos y canciones que se refieran a la ciudad o la provincia. Un espacio para ver la película con distintos ojos, de Cervantes a Alberti o Niña Pastori, de Galdós a Paco Alba o Pilar Paz Pasamar.

Puede llegar a ser un Aleph: un punto mágico que contiene todos los puntos del universo.

Únete a nuestra magia:
envíanos un artículo, cuento, canción... Estamos en cuadernodecadiz@gmail.com

Este proyecto ha sido creado como propuesta principal para una beca de colaboración del Ministerio de Educación y la Universidad de Cádiz. Fue ideado por la Dra. Ana Sofía Bustamante-Mourier y por Marilia Centeno de Guirotane, como becaria-colaboradora, pero, al finalizar dicha beca, lo hemos mantenido activo, incluso con nuevas funciones, propuestas y apartados, como el "Erasmus en Cádiz", un espacio para que los estudiantes Erasmus de la Universidad de Cádiz cuelguen sus escritos, impresiones y experiencias en tierras gaditanas.

Al disponer de ese espacio y de una amplia variedad de materiales literarios y culturales, nos hemos propuesto utilizarlo en las clases de ELE, principalmente debido a su formato atractivo, un blog, y a la posibilidad de trabajar distintos géneros literarios e incluso de visualizar y comparar adaptaciones de la literatura al cine, una posibilidad didáctica muy interesante como lo mencionan Gemma Pujals y Celia Romea (2001: 25).

De ahí que los componentes utilizados en las unidades didácticas y secuencias de actividades –blog, textos o fragmentos, imágenes, canciones, presentaciones, etc. – estén disponibles en la Web tanto para aquellos profesores que quieran disponer de ellos como material complementario como para estudiantes que deseen ampliar sus conocimientos sobre la lengua, la cultura, la historia y la literatura españolas. Abajo relacionamos sus direcciones en la Web:

– Blog *Cuaderno de Cádiz*: http://cuadernodecadiz.blogspot.com.es

– Textos online: http://es.scribd.com/my_document_collections

– Imágenes online: http://www.flickr.com/photos/71196868@N04/

Propuestas de presentación de secuencias de actividades y unidades didácticas:

– Secuencia de actividades sobre Cádiz según el enfoque comunicativo: http://prezi.com/orw9qxdd3ssc/actividades-sobre-cadiz-enfoque-comunicativo/

– Unidad didáctica "Cádiz, ciudad del Bicentenario":

http://prezi.com/3h85r3gvdlaq/cadiz-ciudad-del-bicentenario/

Este proyecto surgió con la unión de dos pasiones: la literatura española y la enseñanza de ELE. El primer paso fue la participación en el blog literario "Cuaderno de Cádiz" y su utilización como "macro archivo" al que recurrir a la hora de crear actividades para el aula de español como lengua extranjera. En este caso específico, hemos presentado propuestas didácticas que tienen como objetivo acortar el distanciamiento entre los contenidos programáticos –lingüísticos, literarios, históricos y culturales– y la experiencia del estudiante mediante la contextualización de las actividades y tareas introducidas en el aula. De ese modo se facilita la aculturación y la diversidad cultural y, a través de una mayor identificación del aprendiente con el objeto de estudio, se potencia el aprendizaje significativo de la lengua y el desarrollo del estudiante en sus tres dimensiones, agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, meta de todo profesor de ELE.

Referencias bibliográficas

Arrarte, G. (2011): *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco libros.

Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competente* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". En Alonso Belmonte, I. (Coord.): *Segunda etapa*. *Carabela*, 54. Págs. 5-28. Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*, 3 volúmenes, Madrid, Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva, 2006.

Miquel, L. (1999): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, nº 9, 15-21.

Miquel, L. y Sans, N. (1992): "El componente cultural un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable*, nº 9, 15-21.

Pujals, G. y Romea, Mª Celia, (Coord.) (2001): *Cine y literatura*. *Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.

Solís, R. (2009): *Un siglo llama a la puerta,* Cádiz, Quorum Libros.

8

¡Viva la Pepa...! Una propuesta de innovación didáctica para el área Sociolingüística en Diversificación curricular

Antonio Díez Mediavilla
Luis F. Güemes Suárez
Jaime Mas Ferrer
Universidad de Alicante

Palabras clave:
Didáctica de lengua
Diversificación curricular
Área Sociolingüística
Constitución 1812

La docencia del área lingüístico-social de los grupos de diversificación demanda una atención muy marcada en la determinación de actividades que permitan y garanticen el adecuado desarrollo de sus competencias comunicativas, abarcando los dos ámbitos de referencia, la historia y la lengua. Nuestra propuesta toma como punto de referencia la elaboración de una webquest, centrada en el análisis contrastivo de la presencia de la mujer como individuo social y político en dos de las constituciones españolas de referencia moderna: la del año 1812 y a de 1978. Nos ha interesado de manera especial convertir la actividad en una corriente de planificación estratégica que permita garantizar la consecución progresiva de los objetivos marcados en función de la evaluación progresiva del esfuerzo de actuación más que del resultado.

Key words:
Language teaching
curricular diversification
Constitution 1812

In the socio-linguistic teaching with different groups from the diversification programme, a high degree of attention should be paid to exercises which allow and ensure the correct development of communicative skills, covering hereto the two areas of reference, history and language. Our approach takes as a point of reference the preparation of a webquest focused on the contrastive analysis of woman as social and political individuals in two of the Spanish constitutions of reference in modern times: the one from 1812 and the other from 1978. We were especially interested in converting the activity into a strategic planning trend which should enable us to ensure the progressive achievement of the set objectives according to the progressive assessment of the performance effort, rather than just the final task.

1. La Diversificación curricular

Las propuestas de diversificación curricular vienen marcadas por la necesidad de ofrecer a un determinado sector del alumnado la posibilidad de lograr los objetivos de la Secundaria Obligatoria por un camino diverso, es decir distinto del convencional de las clases.

No se trata, como equivocadamente en ocasiones se arguye, de un alumnado con dificultades intelectuales para conseguir los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sino de aquellos alumnos que, por diferentes razones, manifiestan una actitud de desprecio, de dejadez o abandono del esfuerzo educativo, que les lleva a acumular fracasos curso tras curso, poniendo en riesgo las opciones de conseguir los objetivos necesarios para obtener el graduado en ESO. El principio básico se centra, como es perfectamente conocido, en la planificación de un modelo de actuación "diversificado" en las asignaturas fundamentales de la etapa, manteniéndose el agrupamiento y los modelos convencionales para las demás asignaturas. Las modalidades de Diversificación se relacionan con el tiempo de actuación y se realizan dos cursos, es decir, durante el segundo ciclo completo, o en un solo curso, al final del ciclo.

Por lo que se refiere al área de nuestra incumbencia, la propuesta se basa en el aglutinamiento de los centros de interés de dos asignaturas del currículo (Lengua e Historia) en una sola entidad educativa: Área Sociolingüística. Se trata evidentemente de diseñar actividades que por sus contenidos y por sus procedimientos permitan al alumnado conseguir los objetivos mínimos de las dos asignaturas en la etapa, de manera que, al finalizar la misma, este alumnado se encuentre en condiciones de recibir el Graduado en Secundaria.

Tres elementos confluyentes determinan esta modalidad formativa que nos parece importante mencionar, aunque sea de manera superficial. La primera cuestión es que los grupos de diversificación curricular deben tener un número de alumnos sustancialmente menor que el resto de los grupos de la misma etapa[33]. Suele determinarse en no más de 15 alumnos por grupo.

El segundo elemento que queremos mencionar es que se trata de una propuesta voluntaria, es decir, que para participar en un programa de diversificación se requiere la aquiescencia y el compromiso del alumnado y de los padres, y también debería

[33] En las actuales circunstancias, los grupos de diversificación están sometidos a un fuerte proceso de regresión a partir de las restricciones presupuestarias y al aumento progresivo de la ratio de alumnado en las aulas.

contar con la voluntad explícita de participar en esta opción docente por parte del profesorado que, trabajando en equipo con el Gabinete de Orientación, diseña y determina el alcance y las opciones metodológicas más eficaces para el grupo y los aspectos de diversificación metodológica que han de ponerse en juego en el proceso de E/A de los grupos de Diversificación[34]; de no darse esta triple circunstancia sería mucho más complejo y difícil conseguir los objetivos que se persiguen.

En tercer lugar se trata de una opción que por su propio planteamiento se define como una estrategia de actuación que debería funcionar en sí misma como un instrumento de motivación directa extrínseca que ha de ser el motor que mantenga vivas las opciones de trabajo a lo largo del curso. Cuando se consideran los programas de diversificación como una salida alternativa para personas con una capacidad que no permite garantizar la consecución de los objetivos mínimos requeridos para obtener el Graduado en Secundaria, se subvierte la línea medular de la propuesta básica y se convierte en un recurso para de adaptación curricular en grupo cuyos planteamientos didácticos se alejan del proyecto inicial de la Diversificación.

2. La Web Quest

Desde que en 1995 Doge pusiera en marcha las *Web Quest* (WQ), se han convertido en un recurso frecuente en los espacios educativos que pretenden incorporar las TIC en el aula como un instrumento de renovación fundamentado en el uso didáctico de nuevos instrumentos que demandan modificaciones metodológicas proporcionadas. Tal vez sea interesante dejar sentado desde el primer momento que desde el punto de vista puramente didáctico, el modelo educativo subyacente en una WQ es anterior en el tiempo y responde a un modelo de trabajo que conocemos como *trabajo basado en tareas* o *trabajo basado en proyectos*, cuya aparición como propuesta innovadora puede rastrearse ya en los años 60. Aunque parece evidente que esta modalidad de actuación didáctica tuvo en la mayor parte de su puesta en marcha un valor complementario de métodos más tradicionales, no es menos cierto que la

[34] Lamentablemente, en muchas ocasiones los desarrollos curriculares del primer nivel de concreción olvidan estos extremos y caen en contradicciones de difícil solución. Podría verse como ejemplo de esta desafortunada intervención la ORDEN de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria (DOGV 20/06/2008) donde podemos ver con claridad que se revisan "a la baja" los contenidos del área, de manera que invitan a una modalidad educativa convencional, pero con menos, o diferentes contenidos, cuando la diversificación debería centrarse más en "los métodos y los enfoques educativos" diferenciados de los modelos convencionales para obtener los mismos o semejantes resultados.

planificación didáctica de actividades centradas en tareas como instrumento o mecanismo de aprendizaje ha permitido centrar las bases de las actuaciones didácticas que desembocan en el aprender basado en las capacidades: aprender a hacer cosas. La progresiva incorporación de conceptos educativos como el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias -aprender a hacer y aprender haciendo-, se han ido asentando definitivamente en los ámbitos educativos de la renovación y la transformación pedagógica.

Las WQ, las "búsquedas del tesoro" y otras opciones de semejante disposición procedimental se han afianzado definitivamente con la progresiva incorporación de las TIC en el espacio social en el mundo de la educación. La característica esencial de la WQ se fundamenta precisamente en el soporte que la define y le da sentido: el uso de los instrumentos de información que ofrecen las TIC. La propuesta procedimental de la WQ se podría definir como un proceso de indagación cuyos elementos informativos se encuentran en internet. De este modo podríamos afirmar que un primer objetivo propio de la WQ se centrará en el uso eficaz y formativo de las TIC.

De la misma manera, podríamos asegurar que un objetivo inherente al desarrollo de la WQ es la mejora de los procesos de lectura eficiente y de composición escrita por cuanto las tareas que se programan se desarrollan a partir de la selección de información pertinente o necesaria para elaborar, en casi todos los casos, un informe final, una propuesta o una explicación del objeto sobre el que se ha decidido investigar. A estos dos componentes formativos que pudiéramos llamar indirectos se suelen añadir objetivos relacionados directamente con el área de conocimiento sobre el que se vuelca el proyecto investigador que da soporte la WQ.

Aunque podríamos aportar muchos y diferentes ejemplos, nos servirán para nuestra intención los referentes específicos que bajo el epígrafe "Guía Didáctica" podemos leer en una WQ firmada por el Departamento de lengua Castellana del IES León Felipe de Benavente (Zamora) Mª Jesús Bernabéu Sánchez-Mayoral[35] (2007):

OBJETIVOS:

> Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. Valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

[35] URL: http://wqromanticismo.blogspot.com.es/

> Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
> Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, así como una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación[36].

Sea cual sea la pertinencia de estas orientaciones didácticas en relación con el curso al que se refiere, lo que las palabras que hemos transcrito revelan es que la integración eficaz de este modelo de actuación en el desarrollo habitual o convencional de las actividades educativas de aula demanda, creemos, una reflexión más detenida sobre su alcance didáctico y algunas precisiones sobre su configuración como conjunto complejo formativo. Una WQ se configura, ciertamente, como una actuación de carácter estratégico, cuyas actividades, en su conjunto, deberían permitir la consecución de objetivos definidos con claridad en el marco de actuación del nivel para el que se dirige la propuesta. En tanto que conjunto complejo y variado de actuaciones formativas, una WQ podrá relacionarse con los distintos objetivos que abarquen las actuaciones relacionadas con cualquiera de los usos y propuestas de actuación (planificación de la propuesta, indagación, búsqueda de información, lectura selectiva, planificación de composición, composición, revisión, edición, comunicación de la propuesta) que definen las instrucciones de la misma y con los consiguientes criterios de evaluación de las actividades realizadas por el alumnado. Pero la evaluación de la WQ debería fundamentarse, precisamente, en los valores procedimentales, es decir, en el sentido y la fuerza formativa de las actuaciones destinadas, al margen del producto finalmente elaborado.

De otro modo se corre el riesgo, como de hecho ya está ocurriendo, de utilizar una WQ buscando más los productos finalmente conseguidos, que como instrumento de actuación dinámica y aprendizaje, lo que puede alejarla de manera decisiva de su uso didáctico en el marco de lo que podríamos considerar una actuación normalizada en el aula, convirtiéndose en un instrumento adecuado para situaciones excepcionales y extraordinarias o, en el mejor de los casos, como actuaciones complementarias.

---

[36] Se trata de una WQ publicada por LCN y el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del Instituto León Felipe de Benavente (Zamora) el día 15/10/2007.
Edición digital URL: http://wqromanticismo.blogspot.com.es/ (fecha de consulta 16/11/2012)

En efecto, si tomamos en consideración, y seguimos con el ejemplo anterior, las orientaciones didácticas para el profesor, comprobaremos que los objetivos marcados pertenecen a dos ámbitos complementarios pero perfectamente localizables en el currículum del 2º ciclo de la ESO. A los objetivos relacionados con la literatura romántica y su entorno histórico y estético, se añaden los relacionados con los procesos de indagación, el uso eficaz de las TIC como instrumento de información, la composición escrita dentro de una tipología concreta, la corrección ortográfica y la coherencia textual y, finalmente, el objetivo de trabajar de manera eficiente, ordenada y "en armonía" en equipo.

Ahora bien, parece evidente que una adecuada planificación formativa de una WQ del tipo de la que comentamos y semejante a la que proponemos, proyectada para un curso propio de la etapas formativas de carácter obligatorio, deberá fundamentar los criterios de evaluación en el seguimiento detenido del proceso de elaboración de las distintas fases y actuaciones de la propuesta, que en el resultado final obtenido por cada uno de los grupos que ha trabajado en su realización. Esta afirmación se fundamenta en que parece un hecho incontestable que los objetivos operativos que se pretenden conseguir solo serán alcanzables mediante una actuación consecutiva y confluyente con las actuaciones necesarias que conformen el desarrollo de la competencia buscada. "Escribir adecuadamente" no se aprende con una WQ, sino con una actuación constante que despierte en el alumnado la necesidad de utilizar los modelos normativos demandados en las diferentes opciones comunicativas a las que se enfrenta el aprendiz.

Creemos, pues, como considera Jordi Adell en su artículo de EDUTEC-E, "Internet en el aula: Lasa Web-Quest (nº 17, 2004), que una WQ es, por su propia estructura y por el sentido de actuación que fundamenta su línea medular de trabajo, una actividad formativa centrada en el procedimiento, es decir, en el desarrollo eficaz de cada una de las actuaciones que se dibujan para realizar el producto final: analizar y seleccionar la información, comprender la información seleccionada en función de la intención final de la propuesta y valorar su pertinencia, sintetizarla y transformarla, crear nueva información, componer y revisar la composición, publicar, comprometerse con lo publicado y, compartir el producto final. Es evidente que un informe, una carta, un artículo más o menos científico, un vídeo significativo etc., realizado por un grupo de alumnos de 13 años podrá resultar interesante y hasta ejemplificador, pero tendrá un alcance limitado por las propias características de los sujetos actuantes. El interés específico que deberíamos delimitar y evaluar debería centrarse en "el procedimiento" es decir en las actuaciones realizadas y en la eficacia formativa de cada una de las decisiones tomadas o de las actuaciones realizadas por el alumnado, individual o colectivamente, desde ese sentido crítico y de aprendizaje que determina todo el proceso de realización de una WQ.

Podemos, pues, justificar y resaltar algunos criterios pedagógicos que dan sentido de eficacia práctica a una propuesta de actuación delimitada por el formato WQ, tan próxima en sus planteamientos a los caracteres propios de los planteamientos constructivistas, suscribiendo, en este sentido, las palabras de Elizabeth Murphy (1997: 2-3) cuando, al dar cuenta de algunas de las características más significativas relacionadas con el constructivismo en el aula, se refiere a muchas que hemos mencionado en nuestra aproximación a la WQ como instrumento de aprendizaje:

> Claims that multiple perspectives, authentic activities, and use of real-world environments are just some of the themes that are frequently associated with constructivist learning and teaching. There were many similarities between the perspectives of different researchers in her brief review of the literature, and the following section presents a synthesis and summary of the characteristics of constructivist learning and teaching:
>
> 1. Multiple perspectives and representations of concepts and content are presented and encouraged. 2. Goals and objectives are derived by the student or in negotiation with the teacher or system. 3. Teachers serve in the role of guides, monitors, coaches, tutors and facilitators. 4. Activities, opportunities, tools and environments are provided to encourage metacognition, self-analysis -regulation, -reflection & -awareness. 5. The student plays a central role in mediating and controlling learning. 6. Learning situations, environments, skills, content and tasks are relevant, realistic, authentic and represent the natural complexities of the 'real world'. 7. Primary sources of data are used in order to ensure authenticity and real-world complexity. 8. Knowledge construction and not reproduction is emphasized. 9. This construction takes place in individual contexts and through social negotiation, collaboration and experience. 10. The learner's previous knowledge constructions, beliefs and attitudes are considered in the knowledge construction process. 11. Problem-solving, higher-order thinking skills and deep understanding are emphasized. 12. Errors provide the opportunity for insight into students' previous knowledge constructions. 13. Exploration is a favoured approach in order to encourage students to seek knowledge independently and to manage the pursuit of their goals. 14. Learners are provided with the opportunity for apprenticeship learning in which there is an increasing complexity of tasks, skills and knowledge acquisition. 15. Knowledge complexity is reflected in an emphasis on conceptual interrelatedness and interdisciplinary learning. 16. Collaborative and

cooperative learning are favoured in order to expose the learner to alternative viewpoints. 17. Scaffolding is facilitated to help students perform just beyond the limits of their ability. 18. Assessment is authentic and interwoven with teaching.

3. Nuestra propuesta

Nuestra propuesta se centra en la dimensión más didáctica de la WQ, encaminada a conseguir que un grupo de alumnos de diversificación de 4º curso de ESO (en su modalidad de un solo año) trabaje sobre los contenidos que se señalan, para conseguir mejorar las destrezas correspondientes a los objetivos específicos que recogemos en el cuadro adjunto. La formulación de objetivos y contenidos se fundamenta en la orden de 16 de julio de 2008 que regula los programas de Diversificación Curricular en la Comunidad Valenciana.

Como ya hemos precisado, la WQ se ha diseñado para poder desarrollarse como tarea de actuación directa en el aula, integrada como una actividad didáctica normalizada. Las actividades se desarrollarán en *tres Grupos de Trabajo*, durante no más de nueve sesiones. Una vez terminadas las actividades de ejecución se dedicará una sesión más para hacer una exposición pública del trabajo elaborado por cada uno de los grupos.

El objetivo central de la propuesta se fundamenta en el **tratamiento de los derechos y deberes ciudadanos y la educación**. Se les llamará al alumnado, asimismo, a analizar la **presencia/ausencia explícita de la mujer como objeto de derechos y deberes** en las tres constituciones fundamentales de la historia de los últimos 200 años en España. Tomando como punto de partida la Constitución de las Cortes de Cádiz y como referente final la Constitución de 1978, siendo la Constitución de 1931 el instrumento de progreso regulador para las cuestiones que hemos señalado entre las dos constituciones extremas.

Objetivos específicos DOGV 5789 de 20/06/2008	Contenidos
1 Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que varones y mujeres desempeñan en ellas y los problemas más relevantes que afectan a nuestra sociedad. 4 Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de las grandes transformaciones de la historia contemporánea, su duración y los ritmos de los cambios para facilitar la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece. 9 Buscar, seleccionar, comprender y relacionar con progresiva autonomía información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 11. Utilizar la lengua para producir textos de géneros diferentes con el objetivo de comunicar oralmente o por escrito el conocimiento adquirido, para relacionarse con instituciones del entorno escolar y con intencionalidad literaria 12 Interpretar textos literarios y valorar y disfrutar autónomamente de obras literarias pertenecientes a diferentes contextos históricos y culturales como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana. 16 Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciar actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrarse solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.	1) Transformaciones políticas y socio-económicas en el siglo XIX: la formación de las sociedades industriales y de los estados liberales 2) La construcción del estado liberal en España y los cambios sociales 3) Comprender textos pertenecientes al ámbito de uso académico, especialmente de las Ciencias sociales con el fin de obtener información: cronologías, tablas, mapas, informes, memorias, fragmentos de ensayos. 4) Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad. 5) Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. 6) Contextualización de la lectura: Regulación de la comprensión; uso de medios para resolver dificultades relacionadas con el contenido del texto y la superestructura. 7) Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación. 8) Autonomía en el proceso de escritura: ser capaz de planificar un texto, usar la documentación adecuada, textualizarlo y revisarlo. Planificación de los textos, elaboración de borradores, uso de documentación para la escritura, especialmente diccionarios, gramáticas, modelos textuales, información recogida, etc. 9) Revisión autónoma de un texto atendiendo a los criterios que han guiado su composición. Uso de los conocimientos sobre la lengua para la reparación de la escritura. Actitud reflexiva e interés para una comunicación eficaz. 10) Lectura comentada de poemas desde el siglo XIX hasta la actualidad comparando los temas, los recursos retóricos y su relación con el significado y el ritmo. 11) Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad 12) Conocimiento reflexivo para la producción de textos, del significado de los tiempos que configuran el eje verbal de un discurso: el eje verbal del pasado con valor narrativo y su uso en la explicación de carácter histórico y en el relato literario prestando atención a la correlación entre los diferentes tiempos verbales del pasado. 13) Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado: ampliación de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos: repetición, sinonimia, hiperonimia, campos léxicos y conceptuales (pp. 68113-68116)

A estos objetivos y contenidos hemos de añadirles el uso eficiente de los instrumentos de comunicación electrónica como fuente de información y aprendizaje y como instrumento o mecanismo de composición escrita, con la intención de hacer partícipe a los receptores posibles (inicialmente sus propios compañeros de aula) de los mensajes construidos.

Cada grupo de trabajo deberá elaborar **un informe digitalizado** en el que podrán combinar todas las modalidades textuales que ofrecen las TIC, pero que necesariamente deberá tener algún componente textual. Este informe tendrá como receptores directos sus compañeros de clase, ante quienes se presentará en una actividad de exposición oral, durante 15 minutos. Pero también habrá de colgarse en un *blog* creado al efecto, a cuyo contenido completo, incluido el informe una vez finalizado, se pueda acceder libremente. Se podrán incluir también otros enlaces en los que se puedan encontrar informaciones complementarias de diverso tipo y modalidad. Los compañeros de los otros grupos podrán comentar la propuesta de cada uno de sus compañeros.

El informe final que deberá elaborar cada grupo ha de contemplar obligatoriamente:

a) Aproximación histórica y social al momento en que se promulgan las tres constituciones.

b) Análisis de los elementos de contenido: derechos fundamentales, igualdad, mujer y educación y alcance de la situación en los tres momentos históricos.

c) Evolución de cada uno de ellos desde 1812 a 1978. en tres bloques de análisis: 1) 1812-1931; 2) 1931-1978 y 3) 1812-1978.

d) Consideración de la situación de estos mismos elementos en otras constituciones próximas y su significado.

e) Relación de la Literatura Romántica, el regeneracionismo, o la literatura de la última etapa del siglo XX con las ideas básicas que se manifiestan en las respectivas constituciones de manera que cada uno de los grupos analice la relación de uno de los movimientos con la constitución que cronológicamente resulte más próxima.

El modelo de WQ al que hemos accedido se corresponde del todo con las formas convencionales que se pueden encontrar en el mercado. El contenido de cada una de sus partes se ha medido de manera que permita la consecución de los objetivos marcados, teniendo siempre en cuenta su perspectiva procedimental: aprender haciendo cosas.

Del mismo modo, el desarrollo de las actividades de la WQ se afrontará en cada una de las sesiones bajo la tutela del profesor que, además de actuar como incitador y soporte, vigilará de la participación constante y equilibrada de los componentes de cada grupo y el desarrollo adecuado de las diferentes tareas que se integran en la actividad completa.

La valoración final tendrá en cuenta los tres componentes esenciales de la propuesta: procedimiento o actuación en las actividades, integración eficaz en el producto final, capacidad de comunicación de la tarea y sus resultados en la tarea final. No resulta difícil anotar que la suma de estas tres caras del poliedro abarcan los objetivos fundamentales de la etapa de Secundaria y de la propuesta central de los programas de Diversificación.

4. Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004): "Internet en el aula: las web quest", En *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 17, marzo 2004. Recuperado el 16 de noviembre de 2012 en *http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/rev elec17/adell_16a.htm*

Berni Dodge (2012): entrevistado por Linda Starr 28/02/2012. Recuperado el 16 de noviembre de 2012 en http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml

Departamento de Lengua Castellana y Literatura IES León Felipe. (2007): "Web Quest Romanticismo Español". Recuperado el día 16/11/2012 en http://wqromanticismo.blogspot.com.es/

DOGV, (2008): ORDEN de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria. Nº 5789 de 20/06/2008 PP.68081-68154

Murphy, E. (1997): *Characteristics of Constructivist Teaching and Learning. Constructivism: from Philosophy to Practice* Recuperado el 16 de noviembre de 2012 http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/partnerarbeit/httpwww.p (p. 2)

9

La enseñanza de la Historia a través de la Literatura: uniformes militares, ideología política e intrahistoria en Cádiz*, de Pérez Galdós*

María del Carmen García Estradé
Sociedad Española de Estudios del S. XVIII de Madrid

Palabras clave:
Guerra de la Independencia, ejército español, ideología política e intrahistoria.

El objetivo de este estudio es mostrar cómo a través de la literatura, en la novela histórica titulada *Cádiz*, su autor, Pérez Galdós, nos enseña nuestro pasado histórico con fidelidad a estos hechos, con claridad y amenidad, por medio de personajes de ficción, que, en lenguaje coloquial, nos presentan a personajes históricos y acontecimientos objetivos.
Este trabajo se centra en los hechos históricos de las Cortes de Cádiz, desde 1810 a la promulgación de la Constitución de 1812, y de la Guerra de la Independencia con el asedio de los franceses a la ciudad, y muestra cómo aparecen en la obra algunos aspectos de lo militar: el estado de los ejércitos españoles, a través de los uniformes militares, la ideología política y la intrahistoria.

Key words:
War of Independence, Spanish armies, military uniforms, political ideology and the intra.

The aim of this study is to show how, through literature, in the historical novel entitled *Cadiz*, its author, Perez Galdos, teaches us our historical past whilst staying faithful to the facts, clearly and entertainingly, through fictional characters, which, in colloquial language, present historical characters and objective events.
This work focuses on the historical facts of the Cortes of Cádiz, from 1810 to the promulgation of the 1812 Constitution, and the War of Independence with the French siege of the city, and shows how some military aspects appear in the novel: the state of the Spanish armies, through military uniforms and political ideology.

1. Introducción

Si bien, en un principio, el objetivo de este trabajo comprende el estudio de la milicia española gaditana, enfocada a partir del uniforme militar, la ideología política, y la intrahistoria alrededor de la Guerra de la Independencia y de la Constitución de 1812, en la novela histórica *Cádiz* de Benito Pérez Galdós.[37]

El motivo del uniforme militar, con la vistosidad de sus colores y distintivos, ha ejercido una poderosa atracción entre los escritores: Pérez-Reverte cuenta que conserva, entre sus objetos preciados, dos botones de uniforme del regimiento español José Napoleón, en el que se inspiró su relato *La sombra del águila,*[38] y Pérez Galdós hace del uniforme de la *Cruzada del Obispado de Cádiz* un motivo recurrente en su novela y en este elemento material simboliza su ideología de carácter absolutista, e incluye, igualmente, los uniformes militares de otros cuerpos de voluntarios para reflejar con verdad la intrahistoria de ese momento. En efecto, el escritor no concebía la historia como un amasijo de batallas, nombres de reyes y de generales célebres y de tratados y pactos entre naciones, sino como la vida cotidiana de los individuos que integran el pueblo y se ven afectados en su existir por los grandes acontecimientos dirigidos por una minoría: «Si en la historia no hubiera más que batallas, y si sus únicos actores no fueran más que los personajes célebres, ¡cuán pequeña sería! Está en el vivir lento y casi siempre doloroso de la sociedad, en lo que hacemos todos y cada uno».[39] Es decir, la historia se revela, sobre todo, en la intrahistoria. He aquí el porqué de tantos pasajes sobre los uniformes militares: porque transmiten la ambientación de la ciudad y la recepción de los mismos por el pueblo y los extranjeros —enemigos o aliados— en la vida cotidiana.

2. Los militares liberales y los militares absolutistas

Desde el primer capítulo, situada la acción en los primeros años del siglo XIX, durante el asedio francés a la ciudad de Cádiz, el escritor traza los dos bandos, en-

[37] *Cádiz* es el episodio número ocho de la Primera Serie de los *Episodios Nacionales* y su protagonista, Gabriel Araceli, narra en primera persona los acontecimientos históricos enlazados con los amores e intrigas novelescas. Se ha seguido, para este estudio, la edición crítica de *Cádiz*, realizada por Pilar Esterán y publicada en el año 2003 en Ediciones Cátedra.

[38] Arturo Pérez-Reverte, "El tornillo del Graf Spee", en XL Semanal ABC, del 11 al 17 de noviembre de 2012, p. 10.

[39] Benito Pérez *Galdós*, *El equipaje del rey José*, episodio primero de la Segunda Serie; cita recogida en "De Norte a Sur: del somatén a "«la Pepa»", prólogo de Antonio Morales Moya a *Gerona* y *Cádiz*, *Episodios Nacionales*, de B. Pérez Galdós, Espasa, Navarra 2008. p. 9.

frentados por sus ideas, que se disputaban la centralización del poder y el gobierno de España: los liberales, a favor del progreso y el cambio, y los absolutistas, denominados coloquialmente *serviles*, a favor de la permanencia del Antiguo Régimen, representados éstos últimos, en la novela, por los voluntarios que, a las órdenes de don Pedro del Congosto, formaban la *Cruzada del Obispado de Cádiz*.

La situación novelesca que muestra la existencia de estas dos fuerzas ideológicas contrarias corre a cargo del protagonista de la ficción, Gabriel Araceli, de dos mujeres, doña Flora y la condesa Amaranta, perteneciente ésta a la causa liberal, y de un hecho: la confección de uniformes militares. Muy interesante es la apreciación de Gabriel que, al ver en el salón de la casa de doña Flora unas telas de damasco rojo y amarillo, relaciona estos tejidos con la inclinación de su dueña por las vestimentas, pero se corrige al momento cuando nota la cantidad de paños cortados, y, entonces, los asocia al mundo del espectáculo, teatro o cabalgata. Pero, leamos las palabras de Pérez Galdós:

> Mientras esto decía, doña Flora había traído luengas piezas de damasco amarillo y rojo, y ayudada por su doncella, empezó a cortar unas como dalmáticas o jubones a la antigua, que luego ribeteaban con galón de plata. Como era tan presumida y extravagante en su vestir, creí que doña Flora preparaba para su propio cuerpo aquellas vestimentas; pero luego conocí, viendo su gran número, que eran prendas de comparsa de teatro, cabalgata o cosas de este jaez.
>
> – ¡Qué holgazana está usted, señora condesa! –dijo doña Flora–, y ¿cómo teniendo tan buena mano para la aguja no me ayuda a hilvanar estos uniformes para la *Cruzada del Obispado de Cádiz*, que va a ser el terror de Francia y del rey José?
>
> – Yo no trabajo en mojigangas, amiguita –repuso mi antigua ama–, y de picarme las manos con la aguja, prefiero ocuparme, como me ocupo, en la ropa de esos pobrecitos soldados que han venido con Alburquerque de Extremadura, tan destrozados y astrosos que da lástima verlos. Éstos, y otros como éstos, amiga doña Flora, echarán a los franceses, si es que los echan, que no los monigotes de la Cruzada, con su Pedro del Congosto a la cabeza, el más loco de entre todos los locos de esta tierra, con perdón sea dicho de la que creo es su tiernísima Filis.[40]

[40] Benito Pérez Galdós (2003): *Cádiz*, cap. I, Madrid: Ediciones Cátedra. pp. 113 y 114.

No está de más recordar cómo con frecuencia Pérez Galdós enfoca a la mujer a través del mundo de los trapos y de la moda, así ocurre en *La de Bringas*; sin embargo, en esta ocasión, al presentar la costura en manos femeninas, existe una segunda intención, con ribetes caricaturizadores, para desprestigiar al bando al que esos paños están destinados, el de los conservadores, en defensa de la patria y de la religión. Aparece, de este modo, *la Cruzada del Obispo de Cádiz* descalificada por dos personajes, Gabriel, quien, al equivocar la identidad de la ropa y tomar como disfraces lo que serán uniformes, tiñe de un júbilo festivo, despreocupado, burlón y frívolo la naturaleza de unas vestimentas destinadas a imprimir un carácter militar a la tropa, y esta visión peyorativa resta prestigio a los uniformes, casi los convierte en cosa de juego, y queda reforzada por las palabras de Amaranta, quien, en un nuevo peldaño de degradación, denomina a sus destinatarios «monigotes» y se identifica con el ejército nacional, descrito en sus crudas circunstancias de pobreza, falta de medios y dolor. Mascarada teatral con títeres —monigotes de un espectáculo—, de una parte y, de otra, la realidad de un ejército exhausto.

Con trazos breves, seguros, ha pintado Pérez Galdós, valiéndose del motivo de los uniformes, las posiciones de las tropas españolas, pertenecientes a los dos bandos: las de la división de Alburquerque y las formadas por los voluntarios de la *Cruzada* en la Guerra de la Independencia. Pero estos uniformes tan vistosos y llamativos de los voluntarios de la *Cruzada*, ¿qué finalidad tienen?, y ¿cuál es su significado?

3. La finalidad de los uniformes de la cruzada del obispado de Cádiz

Dos son los personajes novelescos, doña Flora y Pedro del Congosto, por los que, a través de sus intervenciones, explica el autor la finalidad de estos uniformes militares. La primera, en la tertulia de su propia casa, cree encontrar la razón de estas vestimentas al oír que, en la isla de León, están pintando el teatro[41] con «cenefas amarillas y encarnadas que hacen una vista así como de escenario de titiriteros de feria» (Pérez Galdós: 2003, 149), para que sirva de aposento a las Cortes, y exclama: «Para esta festividad quiere sin duda el señor don Pedro los cincuenta uniformes amarillos y encarnados que le estamos haciendo, todos galoneados de plata y cortados de forma que llaman de española antigua» (Pérez Galdós, 2003,150). Nótese cómo la coincidencia de color entre las cenefas del teatro y los uniformes hace que la calificación despectiva, «escenario de titiriteros», aplicada a aquél, se traslade a éstos

[41] El teatro al que alude el novelista es histórico: corresponde al Teatro Cómico, ubicado en la isla de León.

intensificando lo ridículo de tales vestimentas, enfoque patente en las palabras de Amaranta: «—Me temo mucho —dijo Amaranta riendo— que don Pedro y otros tan extravagantes y locos como él pongan en ridículo a Cortes y procuradores, pues hay personas que convierten en mojiganga todo aquello en que ponen la mano» (Pérez Galdós: 2003, 150). La peculiaridad del uniforme, copiado de los antiguos y anacrónicos modelos españoles, se refleja en las palabras de Gabriel Araceli cuando hace la prosopografía del jefe de las tropas voluntarias, que acaba de llegar a la tertulia, y se percibe, en las referencias al carnaval y a los toros, la continuidad del rasgo de espectáculo, anejo a estos uniformes:

> Pero lo más singular de aquel singularísimo hombre era su vestido a la manera de carnaval, consistente en pantalones a la turquesca, atacados a la rodilla, jubón amarillo y capa corta encarnada o herreruelo, calzas negras, sombrero de plumas como el de los alguaciles de la plaza de toros, y en el cinto un tremendo chafarote, que iba golpeando en el suelo, y hacía con el ruido de las pisadas un compás triple, como si el personaje anduviese con tres pies.[42]

Sin embargo, páginas más adelante, en la misma tertulia, se indica por boca de don Pedro, jefe de las tropas voluntarias, la auténtica misión de tal uniforme:

> Y no nos vestimos así, señores míos, para andar charlando en los cafés y metiendo bulla por las calles, ni imprimiendo papeles que aumenten la desvergüenza o irrespetuosidad del pueblo hacia lo más sagrado, ni para convocar Cortes ni cortijos, ni para echar sermones a lo dómine Lucas, sino para salir por esos campos hendiendo cabezas de filósofos y acuchillando enemigos de la iglesia y del rey. Ríanse del traje en buena hora que en cuanto sean despachados los mosquitos que zumban más allá del caño de Sancti Petri, volveremos acá y haremos que los redactores del *Semanario Patriótco* se vistan de papel impreso, que es la moda francesa que más les cuadra.[43]

En esta visión ofrecida por don Pedro, se observa que, en las dos partes de que consta —una explica la finalidad para la que no se visten los soldados y otra, la finalidad para la que sí se visten así—, se toma como referente al bando contrario, el de los liberales, cuya actividad se describe con detalle en una lograda caricatura, para definirse por su oposición a ellos, al tiempo que se declaran los cruzados al servicio de la religión y del rey. Queda manifiesto que la vestimenta a la antigua usanza es

[42] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit*. cap. V, p. 154.

[43] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit*.. cap. V, pp. 156 y 157.

otro modo de diferenciarse de los liberales, acusados de seguir la moda francesa y de usar la prensa para difundir sus ideas: el *Semanario Patriótico*[44] mencionado es un periódico liberal, nacido en Madrid el 1 de septiembre de 1808, en la tertulia de Quintana, quien fue uno de sus colaboradores más notables. Era este periódico, en opinión de Pilar Esterán (2003:157), «una publicación seria, doctrinal y didáctica, sin concesiones a la burla ni a la sátira». Frente al aspecto intelectual de los liberales, representado, aunque sea burlonamente, por la utilización de la palabra, «charlando en los cafés», «imprimiendo papeles», «para convocar Cortes» y «echar sermones», se destaca el espíritu guerrero de los cruzados basado en la acción, «hendiendo cabezas de filósofos» y «acuchillando enemigos», con sus espadas. La distancia entre unos y otros no puede ser mayor y no debe dejar de subrayarse la actitud de Pérez Galdós que se inclina a favor de la causa liberal.

Pero la clave que abre el conocimiento de la finalidad de este anacrónico uniforme se encuentra en el discurso en verso que don Pedro del Congosto pronuncia para cumplimentar a la Regencia, donde se afirma «la necesidad de que todo el mundo se vistiera a la antigua, único modo de desenterrar el ya muerto y enterrado heroísmo de los antiguos tiempos» (Pérez Galdós: 2003,177).

4. La cruzada del obispado de Cádiz, motivo de burlas y diversiones

Son frecuentes las escenas en que este grupo de voluntarios, *La Cruzada del Obispado de Cádiz*, con la que Araceli compara a los guerrilleros de Renovales por «la falta de sentido común» (Pérez Galdós: 2003, 180), es puesto en ridículo y se convierte en objeto de burla del bando contrario ideológico y en espectáculo de diversión para el pueblo. Enfocado desde una perspectiva múltiple, varios sectores sociales distintos lo ponen en su punto de mira: una dama liberal de la alta sociedad en su tertulia, los chiquillos de la calle, el ejército francés que asedia la ciudad y el noble inglés, lord Gray.

4.1. Burlas en la tertulia liberal: el supuesto ingreso de Araceli en la ***Cruzada***

Las personas simpatizantes con los liberales no dejan pasar ocasión para mortificar al grupo adicto al Antiguo Régimen con sus burlas y risas. Así, entre aquellas, destaca Amaranta, quien propone a Araceli, con ironía, que cambie su uniforme fran-

[44] Para conocer la prensa de esta época, consúltese a Mª Dolores Sáiz y a Mª Cruz Seone (1983): *Historia del periodismo en España*, 3 volúmenes, Madrid, Alianza.

cés por el español e ingrese en las filas de don Pedro del Congosto. En torno a esta situación, se construye un núcleo discursivo, expositor del ascenso sin fundamento de sus miembros en la carrera militar y de la dura vida de los cruzados con toda clase de excesos rayanos en el espartanismo y, por consiguiente, sujetos a crítica y a burla.

En la tertulia de doña Flora, donde se reúnen los militares, políticos y periodistas liberales, además de su enamorado platónico, don Pedro, jefe de los soldados de la *Cruzada*, Amaranta toma la palabra y se dirige a Araceli en estos términos:

> –Gabriel –me dijo Amaranta–, es preciso que te decidas a trocar tu uniforme a la francesa por este español que lleva nuestro amigo. Además la orden de la *Cruzada* tiene la ventaja de que cada cual se encaja encima del grado que más le cuadra, como, por ejemplo, don Pedro, que se ha puesto la faja de capitán general.[45]

Y esta es la respuesta de don Pedro quien, por alusiones, contesta al asunto de las condecoraciones y da paso a la descripción de la vida militar:

> – Es el caso –dijo sin modestia el héroe–, que necesita uno condecorarse a sí propio, puesto que nadie se toma el trabajo de hacerlo. [...]. En cuanto a la entrada de este caballerito en la orden, venga en buen hora; pero sepa que los nuestros hacen vida ascética, durmiendo en una tarima y teniendo por almohada una buena piedra. De este modo se fortalece el hombre para las fatigas de la guerra.
>
> – Me parece muy bien –dijo Amaranta–, y si a esto añaden una comida sobria, como por ejemplo, dos raciones de obleas al día, serán los mejores soldados de la tierra. Ánimo, pues, Gabriel, y hazte caballero del Obispado de Cádiz.[46]

El tono de Amaranta pasa a ser irrespetuoso cuando, entre bromas, toca el punto de las obleas como ración alimentaria de la soldadesca. La oblea, hoja delgada de pan ázimo de la que se sacan las hostias y las formas (DRAE: 1992,1034), remite a la liturgia católica. Las prácticas religiosas de esta *Cruzada*, no sólo la vida diaria cuartelera, son objeto de mofa. Y la conversación continúa con la intervención de Gabriel que, burlonamente, sigue la corriente a la condesa y se encuentra indigno «para cumplir las leyes de un instituto tan riguroso» considerando que para esta *Cruzada* «se necesitan hombres virtuosísimos y llenos de fe» (Pérez Galdós: 2003, 167). El asunto de la conducta intachable y de la fe evidencia cómo el servicio a la religión es una

[45] Benito Pérez Galdós, *Cádiz*, *op. cit.*, cap. VI, p. 166.

[46] Benito Pérez Galdós, *Cádiz*, *op. cit.*, cap. VI, p. 167

de las metas de esta orden. Y, para que el modelo medieval de la orden de caballería quede configurado, no puede faltar el caballero enamorado y, muy ladinamente, lo introduce Amaranta al preguntar a don Pedro si se admiten a los enamorados en la orden, haciendo pasar a Gabriel como sujeto a una violenta pasión de amor:

> –Según y conforme –respondió el grave personaje, tomándose la barba con dos dedos y mirando al techo–. Según y conforme. Si los catecúmenos están dominados por un amor respetuoso y circunspecto hacia persona de peso y formalidad, lejos de ser rechazados, con más gusto son admitidos.[47]

La relación de don Pedro del Congosto con el enamorado caballero don Quijote es notoria y esta breve caricatura, no exenta de ternura, imita la gestualidad teatral del famoso personaje. La situación origina que se descubra el nombre, doña Flora, de la dama de Gabriel, broma que deriva en un fuerte enfado del jefe de la *Cruzada* quien, despechado, abandona inmediatamente el salón. Y las burlas prosiguen.

4.2. Burlas en la calle: la comitiva de chiquillos

Si en el apartado anterior se conocían las burlas sobre los cruzados en un espacio cerrado y privado, en la tertulia liberal, ahora estas burlas trocadas en algarabía y regocijo infantil se van a manifestar en un espacio abierto y público: la calle y sus plazas. Cuando los voluntarios del Obispado de Cádiz salen a la calle, ataviados con sus pintorescos uniformes a la antigua usanza para ofrecer sus respetos al poder central, el espectáculo está garantizado y Pérez Galdós lo ubica puntualmente en espacio y tiempo:

> Las doce serían, cuando una gran turba de chicos, desembocando por las calles del Hondillo[48] y de la Pañolería,[49] inundó la plaza de San Juan de Dios, anunciando que algo muy extraordinario y divertido se aproximaba; y con efecto, tras el infantil escuadrón, que de mil diversos modos y con variedad de chillidos manifestaba su regocijo, vierais allí aparecer una falange de cien a caballo, vestidos todos con el mismo traje amarillo y rojo que yo había visto en las secas carnes del gran don

[47] Benito Pérez Galdós, *Cádiz, op. cit.*, cap. VI, p. 167.

[48] La calle del Hondillo fue llamada así hasta 1855, en que cambió el nombre de Hondillo por el actual Marqués de Cádiz. Cfr. Castro, *Nombres antiguos de las calles y plazas de Cádiz*, Cádiz, 1857, p. 35.

[49] La calle de la Pañolería, actualmente, se llama calle Nueva.

> Pedro. Éste venía delante con faja de capitán general sobre el arlequinado traje, y tan estirado, satisfecho y orgulloso, que no se cambiara por Godofredo de Bouillon entrando triunfante en Jerusalén.
>
> Ni él ni los demás llevaban corazas, pero sí cruces en el pecho; y en cuanto a armas, cuál llevaba sable, cuál espadín de etiqueta. Como diversión de Carnestolendas, aquello podía tolerarse; pero como *Cruzada del Obispado de Cádiz* para acabar con los franceses, era de lo más grotesco que en los anales de la historia se puede en ningún tiempo encontrar.[50]

Este pasaje consta de dos partes: en la primera, el novelista ofrece la expectación que la aparición de tal comitiva supone entre el público infantil junto a la descripción del grupo y, más extensamente, de su capitán general, oportunamente comparado con el famoso cruzado medieval en la toma de Jerusalén; en la segunda, pone en boca de Gabriel Araceli la valoración del hecho con una total repulsa a este espectáculo de carnaval, inapropiado para identificar a la *Cruzada del Obispado* y para acometer algo tan serio como la defensa de la ciudad en su lucha contra los franceses: he aquí un rasgo de respeto del escritor hacia estos voluntarios históricos, aunque se constate su rechazo a la grotesca indumentaria, no acorde con la alta misión que tenían encomendada.

Las referencias al efecto que produce esta antigua vestimenta en el pueblo, en sus diferentes estamentos, se multiplican en la novela: «Los de la Regencia fluctuaban entre el enojo y la risa, y los extraños que presenciaban aquello no disimulaban su contento por disfrutar de escena tan chusca» (Pérez Galdós: 2003,177).

4.3. Burlas al estilo quijotesco

Observado el ejército de voluntarios del Obispado de Cádiz, en relación con las burlas, desde puntos de mira diversos, no podía faltar su vinculación con la literatura en una obra maestra, donde se refiere una de las burlas infantiles más crueles, la caída del héroe: el personaje principal por tierra con los huesos molidos. El episodio se describe en *El Quijote* (parte II, cap. LXI, edición de Fco. Rico, 2004), a la entrada de Barcelona. Allí, como burla, dos muchachos ponen unas aliagas a Rocinante, debajo de la cola, y esto produce la caída del caballero con las risas y el estruendo de la chiquillería. Fiel a su querencia cervantina, Pérez Galdós no puede reprimir el deseo de enlazar su escena con el episodio quijotesco y, en consecuencia, escribe:

---

[50] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit.*, cap. VII, pp. 175 y 176.

> Los balcones y miradores se poblaban de damas, y en la calle la multitud seguía a los cruzados. No faltó más que aquello se pareciese a la entrada de don Quijote en Barcelona, sino que los muchachos aplicaran a ciertas partes del caballo que montaba don Pedro las célebres aliagas, y aun creo que algo de esto aconteció al fin del triunfal paseo y cuando se volvían a la Isla.[51]

Esta anécdota en ambos libros, supone el final de un núcleo temático: en la novela histórica se acaba el famoso saludo a la Regencia de Pedro del Congosto y en *El Quijote* se inicia el final del libro como prueba de la ineficacia del caminar enderezando entuertos de don Quijote.

4.4. Burlas y regocijo del ejército francés

Los comentarios de Gabriel Araceli manifiestan el rasgo de espectáculo y diversión proporcionado por la tropa vestida a la antigua, no solo entre el pueblo gaditano. En dos ocasiones, se refiere también al ejército francés: una, con motivo de ofrecer sus respetos a la Regencia; otra, en el combate habido cerca de San Juan del Puerto:

> La multitud les vitoreaba, por la sencilla razón de que se divertía; ellos, con los aplausos, se creían no menos dignos de admiración que las huestes de César o Aníbal; y por fortuna nuestra, desde el Puerto de Santa María, donde estaban los franceses, no podía verse ni con telescopio semejante fiesta, que si la vieran, de seguro habrían hecho más ruido las risas que los cañones.[52]

> Acaeció en la jornada del condado un suceso digno de pasar a la historia, y fue que en ella descalabraron del modo más lamentable a nuestro heroico y por tantos títulos famoso don Pedro del Congosto, quien en lo más recio de un combate que cerca de San Juan del Puerto trabaron con los nuestros los franceses, metiose denodadamente, llevando en pos a sus cruzados de rojo y amarillo, con lo cual dicen que hubo gran risa en el campo francés.[53]

El humor se logra por el recurso a la exageración, risas más ruidosas que los cañones, y por la alusión a grandes generales, César y Aníbal. Las risas del enemigo

---

[51] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit.*, cap. VII, p. 178.

[52] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit.*. cap., VII, p. 176.

[53] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit.*. cap., XXI, pp. 305.

dejan ver lo ridículo del ejército contrario que, en vez de provocar furia, odio y ardor guerrero, sólo muestra una presencia fantoche, fuera de lugar, por lo que los franceses se toman a broma a quien debía inspirar terror y ser considerado seriamente. La falta de respeto del ejército enemigo es una brecha de debilidad y, por consiguiente, de posible vencimiento, como así se refiere en este pasaje. Quizás este episodio sea el grado de ridiculez más intenso y más doloroso al que somete el novelista a los cruzados.

4.5. Burlas del inglés lord Gray

Cabe mencionar la burla maquinada por lord Gray contra don Pedro del Congosto mediante un duelo de honor al estilo quijotesco, debido a que una hija de doña María de Rumblar ha sido deshonrada por el aristócrata inglés y su ultraje será vengado por el caballero don Pedro. Pero no corresponde tratar este episodio en este estudio pues desarrolla un pasaje de la vida privada del jefe de los cruzados sin relación con su vida militar.

5. Los dos bandos ideológicos del ejército español

Pérez Galdós dibuja desde las primeras páginas de su novela, como se ha expuesto, los dos bandos ideológicos en que se divide la milicia española en la Guerra de la Independencia, sirviéndose del grotesco uniforme a la antigua moda española, como medio para simbolizar a aquel de ideas más añejas.

Incluso este intento de dibujar el nacimiento de los dos bandos prosigue en la novela protagonizado ahora por el pueblo, en una penetrante mirada, por parte del novelista, a una masa ignorante que no sabe lo que grita y lo mismo puede aclamar al rey que a la soberanía de la nación: «El pueblo no cesaba de gritar ¡Viva la nación! como pudiera gritar ¡viva el rey!» (Galdós: 2003, 185). Más adelante, el dibujo de los dos bandos se cierra con una alegoría de lo infantil, cuyos símbolos interrelacionados –sacudir los andadores, soltar el pecho y la papilla y llevarse las manos a la boca por el nacimiento de los dientes– aluden al inicio de su formación y al vigor de su crecimiento:

> Los dos bandos que habían nacido antes y crecían lentamente, aunque todavía débiles, torpes y sin brío, iban sacudiendo los andadores, soltaban el pecho y la papilla y se llevaban las manos a la boca, sintiendo que les nacían los dientes.[54]

[54] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit.*, cap., IX, p. 198.

Con esta lección, de una manera fácil y amena, a través de la alegoría infantil de los dos bandos, don Benito adiestra a sus lectores en el conocimiento de su propia historia y en el origen de las llamadas, más tarde, las dos Españas, cuya formación se inició a partir del derrumbamiento de las estructuras del Antiguo Régimen y de los cambios radicales que supuso la presencia del liberalismo y la promulgación de la Constitución de 1812.

6. Los uniformes de otros cuerpos de voluntarios

El uniforme es un motivo tan atractivo para Pérez Galdós, experto conocedor de los elementos que pueden dar juego en una novela, que se resiste a pasar por alto la galanura de los uniformes propios de otros cuerpos de voluntarios y, en consecuencia, los hace desfilar en este episodio. Sin embargo, ahora no interesa su representación simbólica como en aquellos de los cruzados, sino que su aliciente reside en el color y en los apodos con que eran conocidos, dando a la calle Ancha, donde se lucían, una animación indescriptible y una ambientación llena de alegría:

> Casi todos los petimetres y la juventud florida en masa, lo mismo de la aristocracia que del alto comercio, se habían alistado en los diferentes cuerpos de voluntarios que en febrero de 1810 se formaron; y como en tales cuerpos ha dominado siempre, por lo común, la vanidad de lucir uniformes y arreos de gran golpe de vista, aquello fue una bendición de Dios para el lucimiento de sastres y costureras, y los milicianos de Cádiz estaban que ni pintados.
>
> Debo advertir que se portaron bien y con verdadero espíritu militar en todo lo muy difícil y arriesgado que durante el asedio se les confió; pero su principal triunfo estaba en la calle Ancha entre muchachas solteras, casadas y viuditas.
>
> Llamábanse unos los *guacamayos*, por haber elegido el color grana para su uniforme, y éstos formaban cuatro batallones de línea. Menos vistoso y deslumbrador era el vestido de los dos batallones de ligeros, a quienes llamaron *cananeos*, por usar cananas en vez de cartucheras. Otros, por haber aplicado profusamente a sus personas el color verde, fueron designados con el nombre de *lechuguinos*, si bien hay quien atribuye este apodo a la circunstancia de pertenecer los tales l*echuguinos* a los barrios de Puerta de Tierra y Extramuros, donde se crían lechugas. Con los mozos de cuerda y trabajadores formóse un regimiento de arti-

llería, y como eligieran para decorarse el morado, el rojo y el verde, en episcopal combinación, fueron llamados los *obispos*, y no hubo quien les quitara el nombre durante todo el transcurso de la guerra. Otros que militaron en la infantería, y eran modestísimos en estatura y traje, fueron designados con el mote de *perejile*s, y a las personas graves que habían formado una milicia urbana y exornádose con un levitón negro y cuello encarnado, se les tituló las *pavos*. Todos llevaban su nombre contrahecho, y hasta el cuerpo que se formó con los desertores polacos, no pudo llamarse nunca de los *polacos*, sino de las *polacras*.

Todo esto (sic) inmenso, variado y pintoresco personal de *guacamayos*, *cananeos*, *obispos, perejiles* y *pavos* discurría por la calle Ancha y plaza de San Antonio, llamada entonces *Golfo de las Damas*, en las horas que dejaba libres el servicio, menos penoso y arriesgado allí que en Zaragoza. Formaban los variados uniformes a los cuales se añadían los nuestros y los de los ingleses la más animada mescolanza que puede ofrecerse a la vista; y como las señoras no llevaban sus guardapiés y faldellines de luto, sino por el contrario, de los más brillantes rasos blancos, amarillos o rosa, con mantillas, quier blancas, quier negras, y cintas emblemáticas, y cucardas patrióticas a falta de flores, júzguese de cúan bonita sería aquella calle Ancha, la cual, como calle, y aun desierta y abandonada por el alegre gentío, es, con sólo el adorno de sus lindas casas, de sus balcones siempre pintados y de sus mil vidrios, lo más bonito que existe en ciudades del Mediodía.[55]

7. La historia en la novela

Queda por mostrar un aspecto importante, el de cómo la historia irrumpe en la novela: el grado de fidelidad histórica galdosiana y el conocimiento de las fuentes históricas, que sirvieron para su documentación. Es el propio Pérez Galdós quién señala la Historia como el cimiento de su obra: no es ficción, es historia, por inverosímiles y literarias que parezcan sus descripciones. Dice Araceli en el pasaje de la presentación de respetos a la Regencia por don Pedro del Congosto, después de describir, cómicamente, la audiencia en la que don Pedro ha leído en versos la finalidad de los uniformes de los cruzados:

[55] Benito Pérez Galdós, en *Cádiz, op. cit*., cap., XVI, pp. 261 y 262.

> ¡Señores, que es verdad lo que digo! Me ofenden esas muestras de incredulidad de los que me escuchan. Ábrase la historia, no las que andan en manos de todos, sino otras algo íntimas, y que testigos presenciales dictaron. Pues qué, ¿se ha olvidado ya la condición sainetesca y un tanto arlequinada de nuestros partidos políticos en el período de su incubación? Verdad purísima, santa verdad es lo que he referido, aunque parece inverosímil, y aun me callo otras cositas por no ofender el decoro nacional.[56]

Abramos, pues, la historia:

Jean Sarrailh, hispanista francés, considera que Pérez Galdós obtuvo su documentación histórica más que en el registro de archivos, que su poderosa fertilidad intelectual, cuatro episodios por año, no le permitiría consultar, en trabajos de segunda mano, con recuerdos íntimos y testimonios personales: son los libros de Adolfo de Castro, quien, por encargo del ayuntamiento de Cádiz, realizó, en 1862, un estudio sobre los acontecimientos históricos de esta ciudad en el período de 1810 a 1812; de Antonio Alcalá Galiano, quien publicó sus «Recuerdos» en el diario *La América*, en 1862, recogidos los relativos a Cádiz en un relato titulado, *Cádiz en los primeros años del siglo presente, Cómo se pasaba bien el tiempo en una ciudad sitiada*; después, su hijo publicó las memorias de su padre, en dos volúmenes, con el título *Recuerdos de un anciano*; y, por último, del conde de Toreno, cuya *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España* se publicó en 1872, en la Biblioteca Rivadeneyra, dos años antes de que, en 1874, don Benito redactase *Cádiz*. También aporta Sarrailh otro dato de interés: el gobierno español ordenó en 1870 la publicación del *Diario de sesiones* donde se daba cuenta de las discusiones correspondientes a las sesiones parlamentarias. Así, el crítico francés especifica cuáles son las fuentes de algunos pasajes relatados por el novelista —la descripción de la calle Ancha con el vistoso desfile de los voluntarios uniformados y el retrato de don Pedro del Congosto proceden de Adolfo de Castro— y afirma que el escritor disponía de obras de fácil consulta para la preparación de su último episodio (Sarrailh: 1921, 33 y 34).

Y, en cuanto a la bibliografía moderna, esta constata la verdad histórica ofrecida por Pérez Galdós: los voluntarios, a los que tanta importancia concede y cuyo cumplimiento del deber en misiones arriesgadas encomia, engrosaban las tropas de un ejército popular, por cuyo espíritu y esfuerzo se ganó la guerra, «La fuerza, el vigor, el espíritu del pueblo salvan a España de la invasión francesa» (Solís: 2012, 153); también lo atestiguan Salillas y Pérez Garzón, quien indica que el hecho de protago-

[56] Benito Pérez Galdós, *Cádiz*, *op.cit*., cap. VII, p. 178.

nizar la guerra un ejército formado por los españoles de todas las clases sociales tuvo como consecuencia la abolición de las pruebas de nobleza para alcanzar los grados oficiales en la jerarquía militar, según confirma el decreto previo de agosto de 1811 (2007,179).

El ejército del duque de Alburquerque, pobre, exhausto y mal vestido, como nos lo presenta don Benito en el primer capítulo, tiene su testimonio en la historia: «El 4 de febrero entraba el duque en la Isla de León con sus tropas en un estado lamentable, hambrientas, mal equipadas, sin medicinas...» (García León: 2009, 57), así como la ignorancia y la ausencia de instrucción militar en los mandos, denunciadas por el novelista —de Renovales, jefe de una expedición, afirma que «era un hombre muy bravo; pero con esa bravura salvaje de nuestros grandes hombres de guerra: valor desnudo de conocimientos militares y de todos los demás talentos que enaltecen al buen general» (Pérez Galdós: 2003, 178)—, son reflejadas también por la prensa y el periódico, citado por Solís, *El Redactor General*, en un artículo del 24 de diciembre de 1811, titulado "Obstáculos al progreso de nuestro ejército", arremete contra los jefes que no saben «lo que es la guerra y lo que es el ejército».

Y no solo la veracidad histórica se constata en los personajes; incluso, el teatro referido por Pérez Galdós, para dar aposento a las Cortes, es histórico: se trata del Teatro Cómico, elegido para albergarlas desde su solemne acto de apertura, el día 24 de septiembre de 1810 hasta su última sesión del día 20 de febrero de 1811. Elección que causó llamativas críticas en los periódicos gaditanos, como consigna García Léon. *El Conciso* escribe, al día siguiente de su apertura, que la posteridad se avergonzará de que se hayan celebrado las Cortes en un teatro y *El Observador* da fe, el 26 de septiembre de 1810, de lo inapropiado de ubicar el «santuario de la libertad» en un edificio que, hasta el presente, había servido «para el placer y la corrupción de las costumbres». En el año 1935, el Teatro de las Cortes fue declarado Monumento Histórico Nacional (2009, 91-96*)*. La fidelidad del escritor a la historia queda probada.

8. Conclusiones

La primera conclusión verifica que Pérez Galdós sigue la historia con fidelidad en cuanto al motivo militar aquí desarrollado, los uniformes, los personajes —Pedro del Congosto y sus cruzados, el ejército del duque de Alburquerque, Renovales— y el edificio aludido, y, más aún, que él mismo nos indica la verdad histórica de su narración. Esto es así porque la intención de su obra es didáctica: quiere enseñar la historia a sus contemporáneos y a las futuras generaciones a través de la literatura, de

un modo fácil y ameno, por lo que pone los recursos retóricos de la alegoría y otros al servicio de esta enseñanza. La intención didáctica es, pues, la segunda conclusión. Y la tercera consiste en valorar el logro del novelista al dibujar los comienzos políticos de los dos bandos ideológicos que, después, darían lugar a las denominadas dos Españas.

La siguiente conclusión se refiere a las funciones estilísticas e históricas de los uniformes, desplegadas, especialmente, en seis aspectos: tienen una función simbólica, los uniformes a la antigua usanza de los cruzados, para resucitar el heroísmo perdido y, al mismo tiempo, humorística, pues son el recurso para incitar a las burlas y risas, al convertirse en espectáculo por su colorido y, especialmente, por su anacronismo; y tienen una función colorista —dar animación a las calles y plazas de Cádiz— y, a la vez, una función lingüística —al recoger los apodos que condensan los colores de la vestimenta militar— y también mnemotécnica —por servir de guía para recordar los distintivos colores de las vestimentas— los uniformes de los otros cuerpos de voluntarios; y ambos uniformes manifiestan una función intrahistórica al recrear la vida cotidiana y la recepción de la milicia voluntaria por el pueblo.

Por último, en la quinta conclusión, es necesario resaltar la importancia del perspectivismo como técnica narrativa, ya que presenta un colectivo, los cruzados, desde diferentes puntos de vista, a través de una dama liberal, el pueblo gaditano, el ejército francés y un aristócrata inglés, que acaban confluyendo en un argumento común: lo ridículo y grotesco de pretender anclarse en un tiempo pasado, con normas ya caducas, sin abrir paso a las nuevas ideas del presente.

9. Referencias bibliográficas

Cervantes, Miguel de (2004): *D. Quijote de la Mancha*. Edición y notas de Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española.

García León, J. Mª. (2009): *Las Cortes en la Isla de León*. Cádiz: Quorum Editores, pp. 55-71.

Morales Moya, A. (2008): "De Norte a Sur: del somatén a «la Pepa»", prólogo a los *Episodios Nacionales Gerona* y *Cádiz*, de B. Pérez Galdós. Navarra: Espasa Calpe, pp. 8-15.

Ortiz-Armengol, P. (1996): *Vida de Galdós*. Barcelona: Crítica.

Pérez Galdós, B. (2003): *Cádiz*. Edición de Pilar Esterán. Madrid: Cátedra.

Pérez Galdós, B. (2011): *Cádiz*. Edición conmemorativa de las Cortes y Constitución de Cádiz en 1812. Edición de Germán Gullón. Madrid: Espasa Libros.

Pérez Garzón, S. (2007): *Las Cortes de Cádiz*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez-Reverte, A: "El tornillo del Graf Spee", en XL Semanal ABC, del 11 al 17.9. 2012, p. 10.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (DRAE). Madrid: Espasa Calpe.

Salillas, R. (2002): *En las Cortes de Cádiz*. Cádiz: Ayuntamiento de Cádiz, pp. 135-159.

Sarrailh, J. (1921): "Quelques sources du *Cádiz* de Galdós". *Bulletin Hispanique*, tomo 23, nº 1, pp. 33-48.

Solís, R. (2012): *El Cádiz de las Cortes*. Madrid: Sílex, pp. 153-242.

10

Cádiz: historia y pasión. La visión didáctica de Benito Pérez Galdós a través de la versión para niños del Episodio Nacional homónimo

Juana Rosa Suárez Robaina
Miguel Sánchez García
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Palabras clave:
Investigación docente. Unidad didáctica. Taller de prensa. Historia novelada en Galdós.

Mostramos aquí la visión, entre el hecho histórico y el afecto estético, que Benito Pérez Galdós dio del *Episodio nacional para niños* titulado *Cádiz*. En él se amalgama, en su coyuntural reducción y selección del original, tanto una brevísima lección de patriotismo como un ensalzamiento de las gentes, rincones, aromas y sonidos del lugar.
Proponemos con este análisis un itinerario sentimental que reconozca cómo desde la mera y aparente descripción se puede llegar a la pincelada crítica y casi periodística. A partir de pasajes específicos de la versión abreviada de *Cádiz,* hemos elaborado una propuesta didáctica consistente en la recreación de una página de sociedad, a modo de gacetilla periodística.

Key words:
Teacher research.
Teaching unit.
Press Workshop.
Fictionalized history in Galdos

We show in these pages the vision, between historical fact and aesthetic effect, that Benito Perez Galdos gave to the abridged version of *Cadiz for children*. This text combines, in its shortened version of the original, a brief lesson of patriotism as a glorification of the people, places, smells and sounds of the place. We propose in this analysis a sentimental journey which shows that from the literary description we can offer a critical review, almost like a journalistic critique. We also designed a teaching proposal consisting of the recreation of a society page, almost like a journalistic newsletter, using specific passages of the abridged version of the novel *Cádiz*,

1. Introducción

Más allá de la comprensión literal de un texto (de qué nos habla, cuáles son las ideas principales, qué relación hay entre ellas), hay un nivel de comprensión más profundo: reflexionar sobre su contenido y valorarlo.

Zayas (2012: 109)

Traemos aquí estas sencillas y recientísimas palabras de Felipe Zayas que nos sirven para introducir la reflexión que queremos aportar con esta intervención. Convencidos de la eterna necesidad pedagógica de "saber leer" en el aula, proponemos un modelo de dinámica que implica precisamente –en su deseo de motivar al alumnado- un modo de lectura que puede adentrarnos un poco más allá del texto base (de nuevo con Zayas) para "hacer un uso creativo de la información" (id.:110). Y nos ha movido, evidentemente, no sólo el valor (literario) patrimonial del autor[57] que nos ocupa sino precisamente la oportunidad que el texto galdosiano nos brinda para estrechar puentes con otras tipologías textuales cercanas al alumnado.

Nuestra propuesta tiene un contexto didáctico concreto: aportar una sugerencia de intervención textual para un taller de prensa. Y nuestro reto es promover un análisis -y su posterior recreación textual- que nos permita actualizar y traer al contexto formativo del siglo XXI un autor esencial del acervo literario.

Sugerimos así la transformación del relato *Cádiz* de Benito Pérez Galdós, adaptado en una gacetilla periodística, con contenidos textuales diversos, resultado de un planteamiento integrador de las habilidades lingüístico-comunicativas de la lectura y la escritura.

2. Desarrollo metodológico y propuesta didáctica diseñada

2.1. Sobre las razones para esta propuesta y sobre su obra fuente

Cádiz constituye el octavo título de la primera serie de los *Episodios Nacionales* de D. Benito Pérez Galdós (1843-1920). Conforman dichos *Episodios* un corpus total de 46 obras distribuidas en cinco series (diez novelas cada serie excepto la última, inconclusa), que comienzan a ser publicadas en 1873[58]. Con este episodio de *Cádiz*,

[57] Entre otros aspectos, también hemos de citar su pertenencia al denominado canon escolar.

[58] La primera serie (1873–1875) aborda la Guerra de la Independencia Española (1808–1814) con Gabriel Araceli como protagonsita. La segunda serie (1875–1879) relata las luchas entre absolutistas

en su versión completa, asistimos a la continuación del relato novelado de la Guerra de la Independencia entre nuestro país y Francia. Pero ya la crítica advierte cómo en esta entrega se hace una pausa en la descripción de las hazañas bélicas para centrar la acción quizá más en la relación entre el protagonista, Gabriel de Araceli, y su amada Inés aunque, eso sí, con el trasfondo histórico de las denominadas Cortes de Cádiz, de 1812, en pleno apogeo del asedio de las tropas francesas. Realmente podemos decir que, aunque en su conjunto, en ambas versiones de *Cádiz,* lo "bélico" -sin dejar de estar presente-, cede bastante terreno a lo social (y por ende a lo "humano"), en la versión extensa, el espacio narrativo que ocupa la relación afectiva entre el protagonista y su amada es significativa mientras que en la adaptada, el interés del relato se centra más en el ambiente festivo general que rodea otra "cita": la cita con las Cortes.

El episodio adaptado objeto de nuestro estudio es, sin duda, un producto literario diferente. Trabajamos sobre el librito (volumen nº 4) editado por la Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife, en el año 1975, que integra tres Episodios: *Gerona, Cádiz y Arapiles*. El denominado *Cádiz* está constituido tan solo por un capítulo y, al parecer, se acerca bastante a la pauta del extracto realizado por la propia hija del novelista, D.ª María Pérez Galdós, en el año 1948, y publicado por la editorial Hernando. Es esta adaptación una obra más ligera que la originaria hecha por Galdós: un compendio de la Primera serie de los *Episodios*, publicada probablemente a finales de 1908[59] bajo el título *Guerra de la independencia, extractada para uso de los niños* y, al parecer, obra muy leída en la escuela de la época[60].

Tanto en el relato originario como en su adaptación, se advierte la vida íntima de los españoles del XIX en estrecho contacto con acontecimientos de la historia nacional. En efecto, y en palabras de Gullón (1979:410), "La historia no lleva siempre mayúscula" y particularmente nuestro narrador canario muestra un gran interés por esos momentos en los que "lo social y lo político se funden con lo personal a la

---

y liberales hasta la muerte del monarca Fernando VII. Su protagonista ahora es el liberal Salvador Monsalud, que encarna, para muchos, el ideal galdosiano. Han de pasar unos veinte años para que D. Benito publique la que sería la tercera serie (1898–1900), tras un pleito por recueprar los derechos sobre sus obras (que ahora detentaba su editor). Esta serie cubre la Primera Guerra Carlista. La cuarta serie (1902–1907) se desarrolla entre la Revolución de 1848 y la caída de Isabel II en 1868. La quinta (1907–1912), incompleta, acaba con la Restauración del reyAlfonso XII.

[59] Vid. al respecto la comunicación "Los episodios nacionales» extractados por Galdós, en la que el investigador Alberto Navarro reflexiona sobre la escasa atención, a nivel de estudios e investigación, que esta obra ha generado.

[60] El investigador la tacha al tiempo de "divulgada y olvidada"…Señala, al mismo tiempo, los posibles motivos que indujeron a Galdós su publicación: motivos "pedagógicos" y "patrióticos".

altura del chisme y la comidilla" (id.). Esta convivencia temática o "compatibilidad", recordando una vez más a Gullón, nos ha parecido sumamente relevante y provechosa para su propuesta docente. En efecto, la estrecha conexión que el texto literario del género que nos ocupa establece con la realidad circundante nos ha parecido un acicate incuestionable para proponer una reflexión de esta naturaleza en el marco docente.

2.2. Sobre fases de trabajo y sus estrategias

Un primer acercamiento (primera fase) al episodio adaptado pasaría necesariamente por una serie de *estrategias previas a su lectura*. En nuestro caso las hemos reducido a lo esencial: *a)* delimitar el objetivo claro de la lectura, que no es otro que informar de la tarea de la confección de la gacetilla periodística a partir de pasajes concretos del relato elegido, e *b)* indagar sobre los conocimientos previos del grupo. A este respecto, al dirigir y orientar nuestra propuesta a un grupo de Taller de Prensa parecería muy adecuado el que conocieran la fuente primaria del *Episodio* adaptado. Sería por ello relevante la lectura (en gran grupo y en voz alta) al menos de algunos pasajes seleccionados de la versión completa del episodio homónimo así como la visión de algún documental alusivo a la creación en su conjunto de los *Episodios* galdosianos. Una consulta también a la web de la Casa-Museo natal del literato sería igualmente necesaria[61].

Se activarían aquí las estrategias de la planificación y de la motivación por el conocimiento. La técnica o enfoque docente que predomina en esta fase es la breve lección magistral combinada con la respuesta del alumnado a través del *One-Minute Paper (OMP)*[62].

Inmersos ya *en plena lectura* y trabajo con el episodio abreviado, comenzaría la segunda fase con la labor de análisis textual propiamente dicha. Se pasaría a dirimir, por ejemplo, qué pasajes del relato se revisten de un tono marcadamente histórico-político frente a otros de mayor calado sociocultural y de mayores resonancias estético-literarias. Se activarían aquí las estrategias de la inferencia, de la

[61] Vid. el sitio web http://www.casamuseoperezgaldos.com/portal/home.cmpg, correspondiente a la Casa Museo natal del novelista.

[62] El *One-Minute Paper* es un técnica docente que nos permite recoger y evaluar lo que el alumnado ha podido asimilar tras una exposición de carácter magistral, una charla, un documental… Se le propone al grupo que responda en apenas medio folio a dos preguntas básicas: qué ha sido lo más importante que ha aprendido en clase y qué lo más confuso. Vid. Sánchez, Mª Paz (Coord.), 2010: *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

interpretación, de la comprobación… Como técnica o enfoque docente, primaría ahora especialmente la lectura (individual) comprensiva y posteriormente el debate en gran grupo.

Y ya *tras la lectura*, se entraría en la fase última o tercera, considerada de manipulación textual. Se activan ahora las estrategias de la aplicación y transferencia a nuevos datos y productos comunicativos. Donde antes había un relato ahora "podemos encontrar" además breves comunicados, clasificados, acertijos, mensajes publicitarios, pasatiempos, valoraciones…

La técnica o enfoque dominante ahora sería el puzzle o técnica de trabajo cooperativo. Sería interesante organizar subgrupos dedicados a las posibles secciones, como si de una redacción periodística se tratase (consideramos que se activa con esta dinámica la triple dimensión del texto literario: como vehículo cultural, lingüístico y artístico; se infiere al mismo tiempo, por tanto, su relación con las competencias cultural, comunicativa y artística que vienen a confluir en la competencia literaria).

2.3. Sobre las actividades y los contenidos abordados

Respecto a las actividades y contenidos trabajados con ellas, se ha intentado diversificar la naturaleza de aquéllas teniendo en cuenta precisamente las tres dimensiones antes señaladas. Tan importante nos ha parecido poner de relieve lo "comunicado" (los acontecimientos que ocurren, quiénes los protagonizan, cuándo y dónde…) como el acto discursivo en sí mismo (identificar al Galdós más asertivo, frente al directivo, al compromisivo, al expresivo…). Ya se ha señalado cómo la naturaleza específica del relato así como las previsibles intenciones que guiaron a Galdós con esta adaptación han facilitado el tratamiento didáctico que aquí estamos exponiendo. No es de extrañar, pues, que un texto de esta naturaleza dé suficiente "juego didáctico" para abordar contenidos no sólo conceptuales (lingüísticos o gramaticales) sino nociofuncionales (saber sintetizar, saber redactar descripciones alternativas, saber aportar un título, saber identificar datos, saber inferir, saber identificar y diseñar una caricatura…) socioculturales y estilísticos (advertir el registro de la cortesía, identificar los estereotipos sociales y culturales, reconocer el empleo retórico del discurso…), contenidos que muchas veces se fusionan en una sola actividad.

Mostramos a continuación una tabla que aporta el contenido de las dos páginas de la gacetilla. En ella expresamos la relación de actividades y los contenidos aproximados que con ellas se tratan junto con los objetivos didácticos básicos:

Página	Actividad	Contenido (principal) abordado			Objetivo didáctico básico
		Conceptual	Nociofuncional	Socio-Cult., Estilíst.	
1ª	Redactar "clasificados"	X	X	X	Elaborar enunciados ajustados a la tipología textual del anuncio breve
	Diseñar una caricatura	X	X	X	Dibujar una caricatura acorde a la descripción verbal del personaje
	Resolver un crucigrama	X	X		Reconocer léxico específico Mejorar la ortografia
	Resolver un Test de datos	X	X		Evaluar la comprensión lectora
	Averiguar emisor de un Twitter		X	X	Evaluar la CL
2ª	Titular la gacetilla		X	X	Generar un título alternativo y elocuente
	Emparejar símiles y metáforas con su equivalencia			X	Discriminar recursos retóricos
	Re-Describir un tópico	X	X	X	Practicar la descripción Fomentar la creatividad y originalidad Desarrollar vocabulario
	Resolver acertijos	X		X	Evaluar la CL Mejorar la ortografía
	Emparejar personajes con su atuendo	X		X	Analizar el empleo de estereotipos Discriminar léxico específico
	Completar mosaico sociedad	X			Discriminar léxico específico Mejorar la ortografía

3. Conclusiones

Particularmente la primera serie, a la que pertenece el título de la versión adaptada que trabajamos, tiene como personaje conductor al muchacho Gabriel de Araceli, cuya evolución es palpable a lo largo de dicha primera serie. Concretamente en *Cádiz*, Araceli es ya un prometedor capitán, de buena conducta, que relata con

agrado recuerdos de su paso por la ciudad y especialmente por la casa (y tertulia) de la "discreta" doña Flora.

Insistimos en que es justamente este aspecto el que nos ha parecido decisivo de cara a animar al alumnado a la construcción de nuestra gacetilla. Pese a su brevedad, Galdós reúne en esta versión abreviada, material textual suficiente para redactar dicha "página" pero sobre todo para recordar, con Gullón (1979:380), que la historia -y su novelización- pueden ser un excelente "instrumento formativo de la persona y espacio configurante".

El haber orientado nuestra propuesta a la realización de un taller de prensa que promueva un modo más "afectivo" de acercarse a lo literario creemos que nos sitúa –en ese "aprender haciendo"-, en la perspectiva y en la preeminencia de la "educación literaria" frente a la mera "enseñanza de la literatura" (Gómez-Villalba, 2002) por cuanto impulsa, entre otros aspectos, el fomento de la lectura y la escritura crítica y competente.

4. Referencias bibliográficas

Bermúdez, M. (2012): "Competencia literaria y literatura infantil y juvenil" en *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura,* núm. 60, pp. 92-101.

Gómez-Villalba, E. (2002): "Animación a la lectura y educación literaria" en *Narrativa e Promocion da lectura no mondo das novas tecnologías*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 601-617.

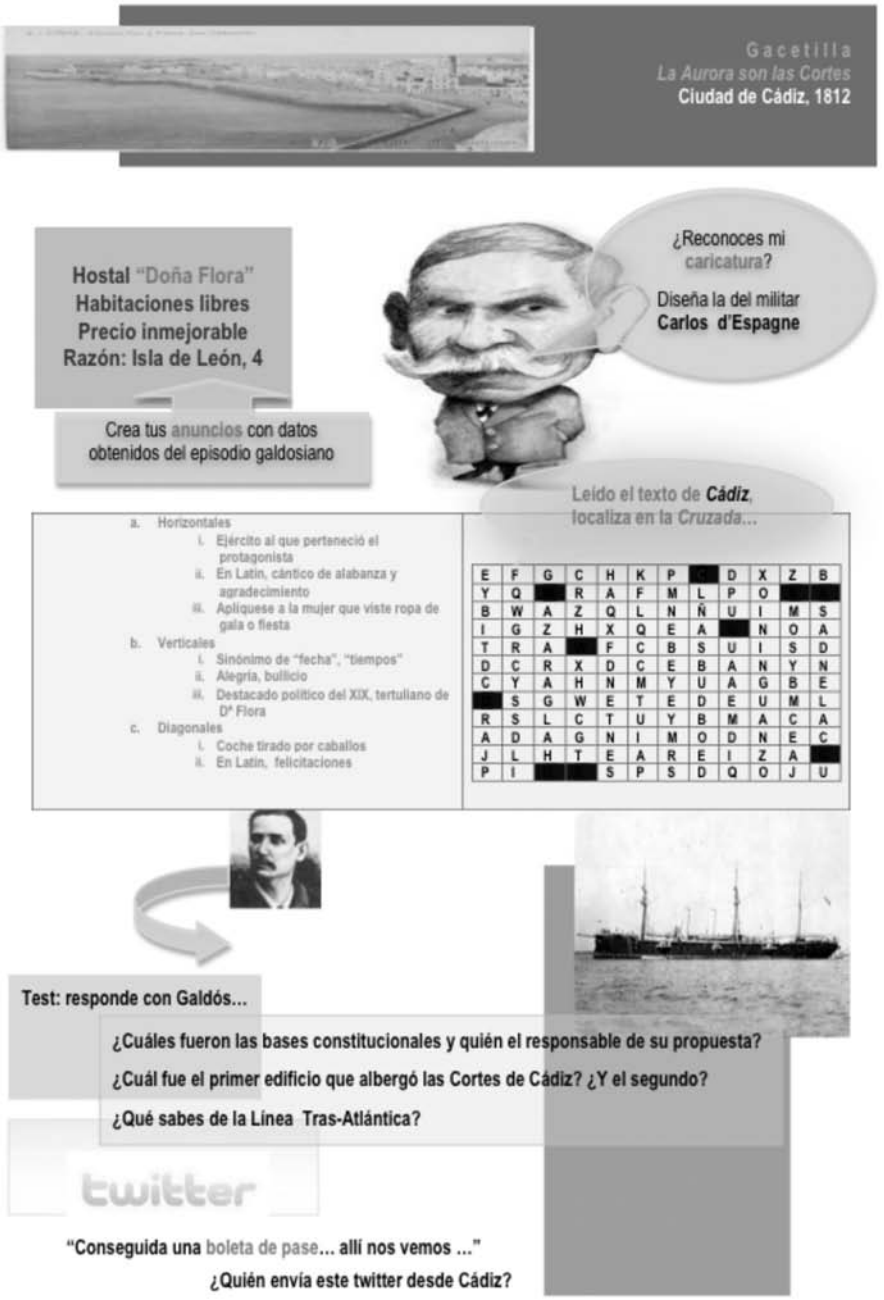
Gullón, R. (1979): "Los Episodios: la primera serie" en Rogers, D. M. (ed.): *Benito Pérez Galdós*. Madrid: Taurus, pp. 379-402.

Navarro, A. (1977): "Los episodios nacionales" extractados por Galdós en *Actas del I Congreso Internacional de Estudios galdosianos*, Cabildo Insular de Gran Canaria.

Pérez Galdós, B. (1975): *Episodios nacionales para niños*. Gerona, Cádiz, Arapiles, 4. Sta. Cruz de Tenerife: Excmas. Mancomunidades Provinciales de Cabildos de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife.

Sánchez, Mª Paz (Coord.) (2010): *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Zayas, F. (2012): *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: GRAÓ.


Gacetilla
La Aurora son las Cortes
Ciudad de Cádiz, 1812
Hostal "Doña Flora"
Habitaciones libres
Precio inmejorable
Razón: Isla de León, 4
Crea tus anuncios con datos obtenidos del episodio galdosiano
¿Reconoces mi caricatura?
Diseña la del militar
Carlos d'Espagne
Leído el texto de Cádiz, localiza en la Cruzada...
a. Horizontales
i. Ejército al que perteneció el protagonista
ii. En Latin, cántico de alabanza y agradecimiento
iii. Aplíquese a la mujer que viste ropa de gala o fiesta
b. Verticales
i. Sinónimo de "fecha", "tiempos"
ii. Alegría, bullicio
iii. Destacado político del XIX, tertuliano de Dª Flora
c. Diagonales
i. Coche tirado por caballos
ii. En Latin, felicitaciones
E F G C H K P D X Z B
Y Q R A F M L P O
B W A Z Q L N Ñ U I M S
I G Z H X Q E A N O A
T R A F C B S U I S D
D C R X D C E B A N Y N
C Y A H N M Y U A G B E
S G W E T E D E U M L
R S L C T U Y B M A C A
A D A G N I M O D N E C
J L H T E A R E I Z A
P I S P S D Q O J U
Test: responde con Galdós...
¿Cuáles fueron las bases constitucionales y quién el responsable de su propuesta?
¿Cuál fue el primer edificio que albergó las Cortes de Cádiz? ¿Y el segundo?
¿Qué sabes de la Línea Tras-Atlántica?
twitter
"Conseguida una boleta de pase... allí nos vemos ..."
¿Quién envía este twitter desde Cádiz?

Diseña un título alternativo para la Gacetilla

Parejas retóricas

Empareja estos símiles y metáforas **galdosianas**:

pantano de sal y arena, invadido por movedizos charcos	Las banderas
fantásticas bandadas de pájaros de colores arremolinándose...	El pueblo
verdadero gallo de la parlamentaria empolladura	La isla

Acertijos...

Adivina que significa ...

- Marte había desalojado a Minerva.
- (Se mecen en el aire) ... reflejando en rápidos matices la luz del sol...

Mosaico léxico

(Estratos sociales, oficios, condiciones...)

Completa el mosaico social de Galdós

Majos, contrabandistas, chalanes, generales, consejeros, regentes, procuradores, lisiados, obispos, jiferos, señoras, cardenal...

Organízalo en función de "rangos": milicia, religión, pobreza, riqueza...

¿Quién viste qué? ¿Qué llevan?

Empareja cada personaje con su atuendo y vestimenta

poderoso comerciante	guitarra pendiendo del hombro
elegante dama	pintorescos trajes
jóvenes artesanos	su mejor paño
pobres	su mejor seda
militares y marinos	plumachos en sus sombreros

Recrea y transforma la **descripción** (valorativa) que Galdós, en boca de su protagonista, hace de la Constitución de Cádiz

"Fue la del 12 una Constitución sincera, generosa y un poquito infantil, como hechura de los que eran sabios en cosas teóricas y niños en las prácticas. Tenía un brazo político demasiado ágil, y un brazo religioso completamente paralizado ...".

Este libro se terminó de imprimir en
los talleres de Lozano Impresores S.L.
el día 26 de noviembre de 2013

Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012) recoge investigaciones realizadas por docentes e investigadores de distintas universidades españolas que revisan, desde la perspectiva ahora del siglo XXI, aquel encargo de los liberales del XIX que se recogía en la Constitución de 1812, en su Artículo 366: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar...".

Circunscritos al área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, debemos resaltar que nuestra materia suscita un gran interés siendo objeto de reflexión, regularización y normativización por parte de nuestros legisladores. El poder político a lo largo del tiempo ha mostrado su visión sobre este ámbito, y es sensible y conocedor del papel relevante que ocupa la lengua (materna, oficial, vernáculas, extranjeras...) en la sociedad. *La Pepa* sentó las bases que condicionaron el devenir de la educación en nuestro país y, en este sentido, fue un texto revolucionario que elevó a la educación a cotas hasta ese momento inimaginables y la convirtió en un derecho universal. Así, reconoció como una de las competencias de un estado moderno la obligación de articular un sistema educativo que diese cobertura a todos los ciudadanos y estableció que al menos en sus primeras etapas la educación debería ser gratuita y desarrollada en establecimientos estatales.

Consideramos que todo lo que se presenta en estas páginas viene a cubrir un vacío existente, mostrándonos una arista más de la Constitución de 1812 y del constitucionalismo español. Deseamos que los lectores disfruten con este libro tanto como nosotros hemos disfrutado buceando en esta parcela que a priori puede parecer árida, fría y poco atractiva, pero que está impregnada del corazón y los ideales de los hombres y mujeres que pusieron todo su esfuerzo en legislar y mejorar nuestro futuro.

GEU EDITORIAL

FUNDACIÓN BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com