

La categoría ‘palabra’ en manuales escolares españoles (1950 – 1990): entre la gramática tradicional y el estructuralismo

Word as Category in Spanish Textbooks (1950-1990): Between Traditional Grammar and Structuralism

Pablo Postigo Olsson*

Universidad de Salamanca

Abstract

The concept of ‘word’ is undoubtedly among the most common to be found in the textbooks used in the teaching of Spanish in schools. This has to do with the facts that language users tend to find it easy to identify this unit and that the notion itself seems to be uncontroversial.

However, if the use made of this concept is abundant, the criteria underlying its definition in the second half of the twentieth century are equally numerous. Alongside traditional aspects (separation between words in writing, logical concerns and so on), there are more modern issues brought up under the influence of structural linguistics. Moreover, the concept is brought into question for the first time, also as a result of the impact of structuralism on linguistic studies.

Based on a corpus of selected textbooks, this paper intends to identify the different approaches to the notion ‘word,’ relating them to the relevant linguistic traditions and analysing their theoretical and educational implications. Emphasis will be laid on the conflicting needs of linguistic theory and language teaching, and how they are resolved in the texts under study.

Key words: Textbook, structuralism, morphology, word.

Resumen

La noción ‘palabra’ es sin duda una de las más empleadas en los textos escolares dedicados a la asignatura “Lengua Española”: la claridad con la que los usuarios de una lengua delimitan intuitivamente estas unidades y su carácter aparentemente incontrovertible explican junto a otros factores este hecho.

Sin embargo, tan abundantes como el uso que se hace del concepto son también los criterios que se emplean para su definición durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, a los criterios tradicionalmente empleados (separación en la escritura, criterio lógico, etc.) se suman otros más modernos, que penetran en los textos fundamentalmente por el influjo de la lingüística estructural. Asimismo, en algunos casos se observa por primera vez un cuestionamiento del concepto como tal, atribuible igualmente a esa nueva corriente teórica.

Esta contribución pretende retratar a partir de un corpus seleccionado de manuales los diversos acercamientos posibles a la noción de ‘palabra’, relacionarlos con las distintas tradiciones lingüísticas y analizar las implicaciones de cada planteamiento tanto desde una perspectiva teórico-lingüística como desde el punto de vista pedagógico. Interesa destacar sobre todo las necesidades distintas, a menudo contrapuestas de estos dos ámbitos y explicar cómo se resuelve en los manuales este conflicto.

Palabras clave: Manuales escolares, estructuralismo, morfología, palabra.

1. La definición de ‘palabra’ en las tradiciones preestructuralista y estructuralista

La definición del concepto ‘palabra’ y el papel desempeñado por esa noción en el conjunto de elementos considerados para el análisis gramatical de una lengua sufrieron cambios significativos con la llegada del estructuralismo lingüístico. Dado que el objeto de interés en

* Correspondencia con el autor: pablo.postigo@gmail.com.

este trabajo son los manuales escolares, la explicación de estas diferencias en un plano netamente teórico no podrá ser demasiado extensa. La perspectiva tradicional o preestructuralista se abordará de una manera sucinta y partiendo de los criterios proporcionados en los propios manuales escolares, mientras que para la perspectiva estructuralista se incluirán referencias a los propios textos fuente, ya que facilitarán una explicación de los cambios en mayor profundidad.

Los criterios presentes en nuestro corpus y tomados de teorías gramaticales previas al estructuralismo para definir el concepto ‘palabra’ pueden agruparse en torno a tres ejes: i) la palabra como componente de unidades mayores o como unión de componentes menores –es decir: la posición de la palabra en la jerarquía de componentes de la lengua, ii) la separabilidad de las palabras y iii) las propiedades lógicas o semánticas de la palabra. Por lo que se refiere al primer eje, la palabra puede considerarse o bien un conjunto de elementos fónicos (por ejemplo sílabas o “golpes de voz”) o bien el componente que da lugar a oraciones. Como se verá más adelante, el estructuralismo tendrá en cuenta criterios similares, si bien con diferencias sustanciales que afectan no solo a los términos empleados.

El segundo eje hace alusión bien a la lengua hablada (cuando se dice que las palabras pueden separarse mediante pausas) o a la lengua escrita (cuando se alude a los espacios en blanco). Probablemente sea este el criterio que coincide en mayor medida con la intuición que los hablantes tienen del concepto ‘palabra’. Finalmente, el tercer eje alude a la coincidencia que se presupone entre las palabras y las unidades (mínimas) con significado (criterio semántico) o de pensamiento (criterio lógico). También este criterio (sobre todo en lo tocante al significado) es tenido en cuenta al menos parcialmente por algunas escuelas del estructuralismo, aunque el contexto en el que se insertan los criterios vuelve a ser de nuevo sustancialmente distinto con respecto al de las teorías tradicionales.

Las escuelas estructuralistas cuyas aportaciones adquieren más relevancia para la definición de la ‘palabra’ dentro de esta corriente son el estructuralismo funcional francés de André Martinet y el estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield y Charles Hockett. Ambas escuelas parten de motivaciones distintas, estudian cuestiones diversas y persiguen objetivos también diferentes. Sin embargo, los planteamientos que las caracterizan –y no solo a este respecto– son sorprendentemente similares y el problema común con el que los autores adscritos a ambas escuelas se topan al acercarse a la noción ‘palabra’ es la dificultad de insertar el concepto en una concepción sistemática de la lengua con unidades claramente diferenciadas y aptas para todas las lenguas.

El estructuralismo martinético descarta la ‘palabra’ ya en su conceptualización más significativa de la lengua: la doble articulación. En este constructo teórico, fundamentado sobre la distinción de ‘significante’ y ‘significado’ propuesta por Saussure, interesa distinguir las unidades que se diferencian solo por su significante de aquellas que lo hacen además por su significado (1962: 20-21, [1965] 1970: 29,). La relación entre ambas unidades es jerárquica, ya que las primeras a las que me he referido (llamadas ‘fonemas’) sirven para distinguir a las segundas (denominadas ‘monemas’ por Martinet o ‘morfemas’ por algunos autores posteriores). Los fonemas ocupan un escalafón inferior a los monemas y tienen solo valor distintivo (pueden distinguir significados) ([1965] 1970: 13), mientras que los monemas se definen como las unidades mínimas dotadas de significado ([1965] 1970: 11). Por otro lado, las unidades superiores, pertenecientes al nivel sintáctico, se definen por criterios como la autonomía sintagmática y la independencia, y entre ellas destacan el ‘sintagma autónomo’ y la ‘oración’ (1962: 109, 126 y 130).

En una distinción tan nítida y sistemática como esta el concepto ‘palabra’ es de difícil inserción, ya que, por un lado, su relación con respecto al significante y al significado no puede establecerse en los términos de la doble articulación (una palabra puede contener varios

monemas); y, por otro lado, la unidad denominada ‘palabra’ alude a distintos tipos de relaciones sintagmáticas, según señala Martinet (véase el ejemplo “homini”, “for man”, “pour l’homme” o “para el hombre”, 1962: 48). Por ello, el autor francés prefiere emplear el concepto ‘sintagma autónomo’ y descartar la opción tradicional (el concepto ‘palabra’), más problemático si se adopta una perspectiva teórica abstracta. No obstante, veremos más adelante que el concepto ‘palabra’ tiende a ser desplazado casi exclusivamente por ‘monema’ en los manuales escolares, y no por ‘sintagma autónomo’.

Si en el caso del estructuralismo funcional francés el acercamiento sistemático a la lengua se construye desde una perspectiva teórica abstracta, bastante desligada del análisis de lenguas concretas, el estructuralismo norteamericano de Bloomfield y Hockett sustenta dicho acercamiento sistemático precisamente en las necesidades planteadas por el análisis morfosintáctico de lenguas diversas, a menudo tipológicamente muy distintas respecto de las indoeuropeas y muchas veces poco o nada estudiadas. Esta tarea lingüística pone de relieve los problemas inherentes a las unidades tradicionales del análisis gramatical como la palabra (nacidas a menudo dentro de y para el estudio exclusivo de lenguas indoeuropeas y basadas en la lengua escrita) y suscita así una amplia discusión sobre las mismas, lo que propicia en ocasiones la creación o al menos priorización de nuevas unidades de análisis, más aptas para una descripción sistemática y general de las lenguas.

Dicho todo esto, quizá resulte sorprendente que en la escuela estructuralista norteamericana el rechazo a la ‘palabra’ no sea necesariamente total, si bien el concepto es controvertido. Para Bloomfield, por ejemplo, la palabra puede definirse como la forma libre mínima, es decir, como toda aquella forma libre (o forma capaz de formar un enunciado por sí sola en determinadas circunstancias) que no está, a su vez, compuesta por otras formas libres ([1961] 1999: 178). Se trata de una definición de índole gramatical que logra evitar otros criterios considerados por Bloomfield pero no preferidos, tales como posibles criterios fonéticos ([1961] 1999: 181).

Hockett, por su parte, considera la ‘palabra’ una unidad muy problemática y la descarta por completo del estudio gramatical. Justifica esta decisión con dos razones: por un lado, dice, la unidad significativa en el plano gramatical es el morfema y no la palabra; por otro lado, el enunciado difícilmente puede subdividirse en palabras (o en morfemas), ya que esta estructura no tendría en cuenta las jerarquías existentes dentro de un enunciado (1958: 148). Para Hockett el criterio preferido es el fonético (el no tan apreciado por Bloomfield, precisamente), según el cual las palabras se corresponden con cada segmento de una frase rodeada por puntos sucesivos en los que es posible hacer una pausa. A pesar de la sofisticada formulación, resulta evidente que esta definición es idéntica a una de las consideradas en la gramática tradicional y, como señala el propio autor, tiene la virtud de coincidir con las unidades que designa en gran medida la intuición de los hablantes (1958: 166-8).

No obstante se hace necesario insistir en que la preferencia por esta definición es expresada por Hockett de una manera muy poco evidente, casi tímida en el texto original, dado el carácter problemático de la noción ‘palabra’ que el autor recalca en diversas ocasiones.

Podemos, por tanto, concluir que los criterios empleados para la definición de ‘palabra’ en la tradición preestructural están basados casi siempre en la lengua escrita o en lo que parecen intuiciones del hablante. Además dichas definiciones no se insertan de modo claro en un constructo de lengua sistemático, coherente en la selección de los criterios definitorios. En oposición a ello y más allá de posibles diferencias, las propuestas estructuralistas edifican un constructo en el que las distintas unidades se relacionan de una manera jerárquica y coherente. Además los criterios definitorios, si bien coinciden ocasionalmente con los de la tradición anterior, pretenden ser aptos para todas las lenguas (consideradas siempre en su vertiente oral)

y, por tanto, propios de una teoría lingüística general más que de una descripción gramatical para una lengua concreta.

Será interesante comprobar en lo sucesivo de qué modo interactúan en los manuales dos concepciones tan distintas de la noción ‘palabra’.

2. Tratamiento de la ‘palabra’ en los manuales escolares

2. 1. Descripción del corpus

El corpus en el que se basa este estudio está compuesto por un total de 17 manuales escolares publicados entre 1951 y 1983 que se destinan a estudiantes comprendidos entre los 10 y los 18 años. La siguiente tabla refleja de manera esquemática la distribución del corpus en torno a estos dos criterios

Edad / Década	50	60	70	80
10 – 12	(1)	1	1	2
12 – 14		1	1	1
14 – 16			3	2
16 – 18			2	2

Tabla 1. Distribución del corpus de manuales por grupos de edad y década

Este corpus es, a su vez, el resultado de un proceso de selección al que hemos sometido 50 manuales escolares que cumplían esos criterios cronológicos y de destinatario. Las razones para la fijación de estos criterios son las siguientes: el criterio cronológico (límites en 1950 y 1990) abarca, por un lado, el inicio de la recepción del estructuralismo en España (marcado por la traducción del *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure al español por Amado Alonso en 1946) y, por otro lado, la extinción de la Ley General de Educación (LGE) aprobada en 1970 y sustituida en 1990 por la LOGSE. Este margen de 40 años es suficiente para constatar posibles variaciones en la recepción del estructuralismo lingüístico, principal factor de cambio en la cuestión que nos ocupa.

Por otro lado, el ámbito de edades seleccionado cubre todas las franjas de edad que, bajo alguna de las leyes vigentes entre 1950 y 1990, formaron parte de la enseñanza secundaria. Dada la variación de este límite con las sucesivas leyes, este criterio nos parece preferible al de los cursos, dado que la selección de este parámetro habría introducido variaciones en las edades y consecuentemente en las capacidades cognitivas de los alumnos.

Los 17 textos seleccionados se distribuyen con respecto a los 50 textos disponibles de tal manera que cada combinación de grupo de edad y década (cada cuadrícula en la tabla anterior) está representada en la selección final de una manera proporcional.

2. 2. Eclecticismo y contradicción

Si hay una tónica que caracteriza las preferencias de los manuales escolares al elegir los criterios para definir la noción ‘palabra’ es el eclecticismo. Las opciones puristas son escasas y pueden explicarse casi siempre bien por motivos cronológicos (sobre todo si el texto se decanta por la opción tradicional), bien por la filiación ideológica de los autores o por motivos pedagógicos. Esta tendencia al eclecticismo da lugar a un panorama bastante complejo (incluso con un corpus de textos tan restringido) y suscita contradicciones o al menos ambivalencias a cuyas implicaciones y motivaciones merecerá la pena prestar atención más adelante.

Por el momento, y antes de analizar estos aspectos, describimos siquiera de manera breve la distribución y las características de este eclecticismo, que se representan de manera esquemática en la tabla siguiente:¹

	59_CorLaz_1	62_BleBle_1	69_PleGar_3	74_Laz_8	75_AbrNal_1	75_Ble_1	75_QUIHer_preu	76_BusBus_1	79_ALcSau_6	79_GraMor_cou	81_AlaGut_cou	81_GarGom_1	81_JayMar_6	81_Laz_cou	83_GomCre_1	83_MinUri_6	85_RodMon_8
Considera 'palabra' una noción problemática					✓		✓	✓				✓					
Se relaciona 'palabra' con 'signo'				✓	✓				✓			✓					
Palabra compuesta por 'morfemas', 'lexemas' o 'fonemas'				✓			✓	✓					✓				✓
'Palabra' es la 'forma libre mínima'							✓	✓									
'Palabra' = compuesta por golpes de voz o sílabas	✓																✓
'Palabra' forma oraciones								✓					✓				✓
'Palabra' = unidad que va entre pausas (P) o blancos (B)				B	P			P	P			P	P				B
'Palabra' = unidad del pensamiento (P) o con significado (S)	S		S	S	P				S								

Tabla 2. Definición y estructura interna de 'palabra'

Un primer análisis de la tabla permite distinguir a golpe de vista 3 manuales que asumen una postura netamente tradicional: se trata de los dos textos más antiguos, publicados a principios de los 50 y los 60, respectivamente, y de un texto de los 80 para 6º de primaria. En los dos primeros casos el motivo fundamental (si no el único) que explica el alineamiento con la tradición es su fecha de publicación: resulta casi imposible para principios de los 50 e improbable para el comienzo de la década posterior que la recepción del estructuralismo en España hubiera estado tan avanzada como para que esta corriente hubiera alcanzado los manuales siquiera parcialmente. En el caso del último texto parece adecuado recurrir a una acumulación de factores que en su conjunto pueden explicar la inclinación del texto: por un lado, los autores no pertenecen al ámbito académico, lo cual reduce las posibilidades de que estén en contacto con teorías nuevas o, aun siendo este el caso, se posicionen ideológicamente a favor de estas; por otro lado, el texto va dirigido a alumnos de primaria, lo cual puede

¹ Las abreviaturas que designan cada manual se han de leer de la siguiente manera: i) las dos primeras cifras representan el año de publicación; ii) a continuación, las tres primeras letras del primer apellido del primer y, si lo hubiera del segundo autor; iii) finalmente, el curso al que va destinado el manual.

explicar el intento de evitar la sofisticación teórica que conlleva el planteamiento estructuralista en esta cuestión.

En el otro extremo, encontramos dos textos que recurren solo a criterios estructuralistas para definir ‘palabra’: uno de ellos incluye solo un criterio (lo cual es extraño dentro del corpus y, además, reduce la representatividad del manual para la cuestión que nos ocupa) y el otro hasta tres. Este segundo manual está firmado por Antonio Quilis, César Hernández (1975) y, consecuentemente, la filiación académica de los autores contribuye a explicar las preferencias del texto. Ha de considerarse, además, que en los años 70 la recepción del estructuralismo había alcanzado ya una intensidad considerable en España, lo cual posibilita la entrada de dichos contenidos en los manuales escolares.

Sin embargo, y como ya se dijo antes, más allá de estos 4 textos, la tónica predominante en los otros 13 manuales del corpus es el eclecticismo, la mezcla de criterios tradicionales y estructuralistas, y es precisamente esta mezcla la que da lugar a situaciones especialmente llamativas para el estudioso. En efecto, la combinación de corrientes da lugar a diversas contradicciones en la definición de ‘palabra’, a saber: i) la definición de la palabra por la separabilidad mediante pausas y como forma libre mínima (por ejemplo, la forma “se” resulta problemática en este sentido); ii) la definición de la palabra por la separabilidad mediante espacios en blanco y como forma libre mínima; iii) la definición de la palabra con criterios que aluden a la lengua escrita y criterios estructuralistas (que consideran la lengua primordialmente hablada).

Estas contradicciones constituirían un problema significativo en un contexto científico, ya que las contradicciones invalidan la definición. No parece ser así en el caso de los manuales. En general, la preferencia por combinar criterios tomados consciente o inconscientemente de distintas tradiciones (independientemente de que sean contradictorios o no) parece ser explicable por motivos tanto pedagógicos como científicos: por un lado, dos de los atributos característicos de la tradición educativa latina son el afán por la erudición, por la acumulación de saber (en forma de datos) y la metodología de estudio, que prevé la memorización y posterior reproducción de datos abundantes. Estos factores incentivan un enfoque ecléctico.

Por otro lado, hay un conflicto entre los valores y el tipo de autoridad o fuente de legitimación asociados a ambas fuentes de conocimientos: la tradición viene avalada por su pervivencia en el tiempo (siglos, en muchas ocasiones), por la aprobación general o al menos la ausencia de contestación severa (en ámbitos pedagógicos quizá más que en ámbitos científicos), y por la propia formación personal de la mayor parte, si no todos, de los autores de los textos. Los contenidos que están en su dominio se prestan, pues, a ser incluidos en un género textual que, como los manuales escolares, tiene inclinación por lo canónico y lo comúnmente aceptado. En el polo opuesto, las teorías científicas recientes cuentan con el aval de lo moderno, de la vanguardia y del progreso y recogen (al menos supuestamente) el estado actual del saber humano. Ambas modalidades de legitimación son lo suficientemente fuertes como para justificar la traslación de los saberes correspondientes a los manuales escolares, que luego los trasladan a la generación siguiente.

2.3. Definición y aplicación del concepto

También de gran relevancia para entender el papel del concepto ‘palabra’ en los manuales escolares es la relación existente entre su definición y su utilización. De nuevo, la siguiente tabla proporciona un panorama rápido:

	59_CorLaz_1	62_BleBle_1	69_PleGar_3	74_Laz_8	75_AbrNal_1	75_Ble_1	75_QuiHer_preu	76_BusBus_1	79_ALcSau_6	79_GraMor_cou	81_AlaGut_cou	81_GarGom_1	81_JavMar_6	81_Laz_cou	83_GomCre_1	83_MinUri_6	85_RodMon_8
Define 'palabra' explícitamente	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓
Emplea nociones 'palabra' (P) / 'monema' o 'morfema' (M)	P	P	P M	P M	P M	P	M	M	M P	M	M	M	P M	P	P M	P M	P M

Tabla 3. Relación entre definición teórica de 'palabra' y su empleo en la práctica descriptiva

Si adoptamos primero la perspectiva de la *definición*, de los 17 textos 6 renuncian a la definición del concepto 'palabra'. De estos, a su vez, 4 sí lo emplean en la descripción gramatical (insistimos: sin definirlo previamente), lo cual permite suponer que el concepto es manejado de manera intuitiva, de un modo acorde con el entendimiento general e implícito de los hablantes. Dicho de otro modo: se presupone que el usuario del manual sabe lo que es una palabra y que dicho concepto no es susceptible de controversia. El posicionamiento es, pues, tradicional. Los 2 textos restantes de este grupo ni emplean ni definen el concepto, sino que recurren a la noción de 'monema'/'morfema' como sustituto. Teniendo en cuenta lo dicho en el apartado teórico así como las características generales de estos dos textos (recogidas en otro trabajo, Postigo Olsson 2010), parece claro que estos dos textos adoptan una posición más bien estructuralista y evitan el concepto totalmente por considerarlo problemático.

De los 11 textos que sí definen 'palabra', 4 consideran que la noción es problemática. El acercamiento que adoptan al abordar la cuestión recuerda mucho a la propuesta de Bloomfield y, por tanto, es deudor de las teorías estructuralistas. En coherencia con esto, los 3 textos (entre los 11 de este grupo) que aun cuando definen 'palabra' no emplean el término en la descripción gramatical (hecho indicador también de un rechazo del concepto), forman, a la vez, parte del grupo que lo considera problemático y del que se trató en el párrafo anterior.

Si adoptamos el punto de vista de la *práctica descriptiva*, los 17 textos del corpus pueden dividirse en tres grupos, según el rótulo con el que se designan las unidades susceptibles de ser consideradas 'palabras': la opción más tradicional, secundada por 4 textos consiste en la consideración exclusivamente de la 'palabra' como unidad de análisis (lo cual no implica que, en un plano teórico, no se consideren también otras unidades). La opción "más" estructuralista, secundada por 5 manuales, elimina completamente la 'palabra' como unidad de análisis y distingue solo 'monemas' o 'morfemas'. La opción mayoritaria vuelve a ser la consideración de ambas unidades, es decir, el planteamiento ecléctico, por el que se decantan los 8 manuales restantes. El siguiente apartado incide, precisamente, en las consecuencias de este eclecticismo para algunos aspectos de la teoría y de la práctica descriptiva.

2.4. 'Palabra' vs. 'monema' o 'morfema': clasificaciones y signo mínimo

La siguiente tabla da cuenta de los asuntos tratados en este último apartado de análisis:

	59_CorLaz_1	62_BleBle_1	69_PleGar_3	74_Laz_8	75_AbrNal_1	75_Ble_1	75_QuiHer_preu	76_BusBus_1	79_ALcSau_6	79_GraMor_cou	81_AlaGut_cou	81_GarGom_1	81_JayMar_6	81_Laz_cou	83_GomCre_1	83_MinUri_6	85_RodMon_8
‘Clases de palabras ‘ (P) o de ‘morfemas’, ‘lexemas’, ‘monemas’ (M) = partes de la oración; criterios funcionales (F)	P	P	F (P)	P M F	F M	F (P)	F M	F (P)	F P M	P	F M	F M	P M	F	F P	F P	F P
‘Signo mínimo’ = ‘palabra’ / ‘monema’ o ‘morfema’ (M)					M			P			M	P		M P	P		

Tabla 4. ‘Palabra’ como unidad para las parte de la oración y como signo mínimo

Por lo que se refiere a la clasificación en unidades de análisis morfosintáctico (probablemente sea esta la designación menos problemática), hay tres posibles clasificaciones en liza que se presentan solas o en distintas combinaciones: la consideración de algunas o todas las unidades como ‘palabras’ (8 y 3 textos, respectivamente) vuelve a ser, naturalmente, un índice de tradición, particularmente en el segundo supuesto, que no muestra ningún rastro estructuralista. Las clases de morfemas aparecen recogidas en un número sorprendentemente alto de manuales (7 en total), pero hay dos circunstancias que atenúan con mucho la significación de este innegable rastro estructuralista: primeramente, las clases de morfemas se refieren, cuando aparecen, solo a preposiciones y conjunciones, o sea, a las unidades generalmente llamadas “palabras gramaticales”; la categoría opuesta no son, sin embargo, en ningún caso las clases de ‘lexemas’, sino las clases de ‘palabras’ o las ‘funciones’ o ambas.

Cuando un texto opta por la primera posibilidad o por la tercera, el peso del componente tradicional es total si no considerable, dado que las clases léxicas, las de mayor peso semántico, son el componente nuclear (además de mayoritario) en el sistema. Por tanto, en las clasificaciones que combinan clases de morfemas y de palabras (incluyendo o no las funciones), las ‘palabras’ son el elemento no marcado y los ‘morfemas’ un elemento marginal, marcado, que no constituye la esencia del sistema. La esencia del sistema siguen siendo las palabras y el rótulo “morfema” un rastro de modernidad, un barniz que, en realidad, alude a las unidades tradicionalmente llamadas “palabras invariables” y no a la idea de la doble articulación que, en origen, designa el rótulo estructuralista. Huelga decir que, al menos desde un punto de vista científico, esta opción es un tanto inconsistente.

La consideración de la ‘función’ es un rastro muy evidente del influjo alarquiano (recordemos que Alarcos representa en España el estructuralismo funcional de Tesnière y de Martinet). Su empleo exclusivo (1 texto) y su combinación exclusivamente con el ‘morfema’ como una unidad clasificatoria (4 textos) constituyen opciones netamente estructuralistas, mientras que cualquier opción que suponga la combinación de ‘clases de función’ con clases de ‘palabra’ (con o sin la presencia de ‘morfema’) (los 12 textos restantes) porta un considerable lastre tradicional además de ciertas inconsistencias por los motivos ya apuntados en el párrafo anterior.

La consideración de clases de funciones, si es exhaustiva, tiene sobre las demás la virtud (apreciable desde una perspectiva científica) de que, al contrario que las otras, no solo aporta una clasificación de unidades de análisis morfosintáctico, sino que además apunta a un criterio claro en función del cual se establece la clasificación. Solo el manual de Emilio Alarcos (1981) opta por esta clasificación de un modo pleno (un hecho poco sorprendente,

por otro lado), y el amplio grado de eclecticismo y de inconsistencias que caracteriza las clasificaciones de los otros manuales demuestra una vez más que la necesidad de rigor y univocidad propia de la ciencia no parece de particular importancia para los manuales.

3. Hacia una posible clasificación de los manuales

De todo lo dicho hasta aquí se desprende una posible clasificación de los manuales. Dicha clasificación no solo es trasladable a cualquier otro texto escolar que reúna las características de los que forman este corpus, sino que además surge también como resultado del análisis de otros aspectos gramaticográficos en los que se enfrentan las opciones tradicional y estructuralista (Postigo Olsson 2010). La propuesta de clasificación ha de entenderse no tanto como un conjunto de compartimentos estancos, sino más bien como un *continuum* con dos polos y una amplia sección intermedia con lugar para matices. Este acercamiento permite captar desde una concepción no excesivamente cerrada la riqueza y variedad de los textos con los que trabajamos.

Los dos polos de la escala, en los que se concentra tan solo una parte pequeña de los textos, incluyen los textos más tradicionales, a un lado, y los textos más estructuralistas “ortodoxos” en alguna de sus tendencias al otro. Los textos tradicionales incluyen ideas lingüísticas primordialmente previas al estructuralismo y suelen ser coherentes dentro de ese paradigma teórico. Los posibles motivos para esta opción pueden ser cronológicos (el estructuralismo aún no ha sido recibido en España), pedagógicos (se considera que las teorías nuevas son demasiado sofisticadas) o están relacionados con la autoridad y el prestigio atribuidos a la opción tradicional frente a las más novedosas. Naturalmente, se ha de tener en cuenta también la posible inercia en los autores y en la sociedad española del momento, que retrasan la implantación de nuevas ideas. A este primer grupo pertenecen los textos de Lázaro y Correa (1951) y Blecua y Blecua (1962).

En el otro polo encontramos los textos que se decantan por ideas primordialmente estructuralistas y que son también coherentes dentro de su opción (primordialmente Quilis, Hernández y García de la Concha 1975, así como Alarcos y Gutiérrez 1981). La motivación que explica esta elección parece estar relacionada con el deseo de trasladar a los alumnos las ideas más recientes dentro de la lingüística científica; y, a menudo, con la adhesión de los propios autores al paradigma estructural, circunstancia esperable en autores provenientes de un ámbito académico. De hecho, es este el único grupo de textos para el que cabe presuponer una motivación netamente científica.

Sin embargo, el grupo más abundante es aquel variado y abigarrado en el que se agrupan los textos eclécticos, los que se decantan por distintas mezclas de lo tradicional y lo moderno o simplemente no muestran en esta parcela concreta un perfil nítido. Es este el único grupo donde se aprecia en muchos casos una clara motivación pedagógica, esperable, por otro lado, en el género textual que nos ocupa. Así, parece ser el afán de los autores por incluir todo el conocimiento disponible o gran parte del mismo, el deseo de acumular datos y perseguir así el ideal de la erudición (tan propio de la tradición educativa latina) lo que explica el eclecticismo. Ciertamente, la apertura del marco legislativo a partir de 1975 a los planteamientos estructuralistas y la consiguiente obligación de incluir ciertos elementos de las teorías (post)saussureanos en los textos explica parcialmente esta nueva tipología de manuales. Sin embargo, los Cuestionarios que son relevantes para los textos de la primaria y el bachillerato de la LGE (Ley General de Educación) no hacen referencias muy precisas al concepto de ‘palabra’ y, por tanto, dejan un margen amplio a los autores (Ministerio de Educación y Ciencia 1970, 1971a y 1971b).

4. Hacia una conclusión

Hemos visto que hay buenos motivos pedagógicos para el eclecticismo predominante en el corpus analizado. Los desajustes (ya comentados) que se producen tanto en el propio plano teórico (por ejemplo en forma de definiciones inconsistentes) como entre los planos teórico y práctico-descriptivo no constituyen, de este modo, contradicciones insalvables ni elementos entorpecedores el funcionamiento de los textos. Más bien este hecho, inaceptable desde un punto de vista científico o de la ortodoxia de las doctrinas, parece intrínsecamente unido a la adscripción de los textos al género del manual escolar, perteneciente al ámbito pedagógico y sujeto a convenciones distintas del ámbito lingüístico, específicas de un género discursivo claramente diferenciado e ideado para un fin, un estilo de aprendizaje y una audiencia muy específicos. Es, precisamente, la tensión existente entre las necesidades de los ámbitos lingüístico-científico y pedagógico el instrumento más potente para explicar los cambios que se producen en la transposición de los contenidos desde las fuentes teóricas a los libros de texto.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio y Salvador Gutiérrez Ordóñez. 1981. *Lengua española. COU Santillana*. Madrid: Santillana.
- Alcina, Juan y Joaquín Saura. 1979. *Lengua española viva 6*. Zaragoza: Vicens Vives.
- Blecua, José Manuel. 1975. *Lengua española. Curso 1º. B.U.P.* Zaragoza: Librería General.
- Blecua, José Manuel y José Manuel Blecua Jr. 1962. *Lengua española. Primer curso*. Zaragoza: Librería General.
- Bloomfield, Leonard. [1961] 1999. *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bustos, Eugenio de y José Jesús Bustos. 1976. *Lengua española*. Madrid: Anaya.
- Correa Calderón, Evaristo y Fernando Lázaro Carreter. 1959. *Lengua y literatura españolas. Primer curso*. Madrid: Anaya.
- Crespo, J. A., & A. M. Gómez. 1983. *Lengua española. Bachillerato. 1º*. Madrid: Akal.
- de Abreu, María Fernanda y Bernardo de Nalda. 1975. *Lengua española y literatura. 1º bachillerato*. Madrid: Santillana.
- García Barrientos, José Luis y Leonardo Gómez Torrego. 1981. *Lengua. 1º BUP*. Madrid: Alhambra.
- Granados, Vicente y Francisco Morales. 1979. *Lengua española: manual de orientación universitaria*. Madrid: Editorial Rosas.
- Hockett, Charles. 1958. *A course in modern Linguistics*. Nueva York: The McMillan Company.
- Javaloy García, Juan y José Ignacio Martínez Cía. 1981. *Lenguaje. 6º E.G.B.* Madrid: Magisterio Español.
- Lázaro Carreter, Fernando. 1974. *Teoría y práctica de la lengua. Libro de consulta y de ejercicios colectivos. 8º E.G.B.* Madrid: Anaya.
- Lázaro Carreter, Fernando. 1981. *Curso de lengua española. C.O.U.* Madrid: Anaya.
- Martinet, André. [1965] ³1970. *La linguistique synchronique*. París: Presses Universitaires de France.
- Martinet, André. 1962. *A Functional View of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mínguez, Nieves y C. H. Uriel. 1983. *Lenguaje 6. Educación General Básica*. Madrid: Santillana.

- Ministerio de Educación y Ciencia. 1970. "Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica". *B.O.E.* 293 (08/12/1970): 19966.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1971a. "Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica". *B.O.E.* 202 (24/08/1971): 13805.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1971b. "Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (año académico 1970-71). Planes y Programas de Estudios" [<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073008567.pdf>. Consultado entre el 1 y el 6 de agosto de 2010.]
- Pleyán, Carmen y José García López. 1969. *Paradigma. Lengua y literatura españolas. 3er. curso de bachillerato*. Barcelona: Teide.
- Postigo Olsson, Pablo. 2010. *La recepción de teorías estructuralistas en manuales escolares españoles (1960 – 1990)*. Trabajo de Grado. Universidad de Salamanca.
- Quilis, Antonio, César Hernández y Víctor García de la Concha. 1975. *Lengua española. Iniciación universitaria*. Valladolid: los autores.
- Rodríguez Marín, Rafael y Pilar Montes. 1985. *Nueva lengua viva 8*. Zaragoza: Vicens Vives.