

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

EL ESPAÑOL COMO INSTRUMENTO
EDUCATIVO
EN LA
SEGUNDA ENSEÑANZA

TESIS:

Que para obtener el título
de Licenciado en Letras Españolas

Presenta

MA. HEIDI PEREÑA GILI

México, 1965.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A la memoria de mi padre

A mi madre

A Ramón, siempre

34807

AGRADECIMIENTO:

Al Profesor Ermilo Abreu Gómez
por la dirección de esta tesis.
A mis maestros.

Al Colegio "Madrid"

Al Colegio de "Las Vizcainas"

Al Colegio de la "Ciudad de México"
por haberme permitido trabajar en
ellos y realizar mis experiencias.

A mi abuelo, Samuel Gili Gaya.

I N D I C E

INTRODUCCION	Pag. 7
I- EJERCICIOS DE REDACCION	" 11
II- VOCABULARIO	" 29
III- GRAMATICA	" 35
IV- EXPLICACION DE TEXTOS	" 57
V- EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD LITERARIA	" 67
VI- HISTORIA DE LA LITERATURA	" 90
BIBLIOGRAFIA	" 96



INTRODUCCION

FILOSOFIA
Y LETRAS

La idea que me ha llevado a elaborar mi tesis profesional sobre "El español como instrumento -- educativo en la Segunda Enseñanza", ha sido la de reunir a manera de "reflexiones autocríticas", las experiencias que han ido brotando en mis cinco años de vida profesional, como maestra en escuelas secundarias del Distrito Federal.

No pretendo con ellas descubrir novedades, ni mucho menos trazar normas, sino discurrir sencillamente acerca de las preocupaciones que el trabajo diario crea en todos los compañeros de profesión. Desearía que mis palabras (factibles de suscitar discrepancias o asentimientos) llevaran el ánimo de que estoy tratand-

do efectivamente de temas medulares comunes a cuantos-
hemos dedicado y dedicamos nuestra ilusionada activi-
dad, por deber y por gusto, a la enseñanza de la lengua
nacional y de la literatura.

Desde mi época de estudiante de Secun-
daria, era para mí motivo de asombro observar como muy
pocos de mis compañeros sentían especial predilección-
por la materia de español. Comprendí después que, tal-
vez por ser la mía una familia dedicada específicamen-
te a la enseñanza del español, nunca tuve dudas que no
me fueran aclaradas en el acto y que crearan los pro-
blemas y dificultades en que veía envueltos a mis com-
pañeros de clase.

Esa predilección mía, unida a una voca-
ción por el magisterio que no ha disminuido, originó en
mí la preocupación por buscar la manera de hacer senci-
llo, lógico y agradable el aprendizaje del Español, en-
tendido como vehículo, como instrumento para lograr el
desarrollo pleno de la personalidad del individuo; nun

ca como un cúmulo de reglas, normas y definiciones inútiles que se memorizan, se archivan... y se olvidan.

Ahora que las reformas implantadas en la enseñanza media han vuelto a agitar los problemas docentes en todo el mundo, considero que es bueno discutir sobre los fines y los métodos de esta disciplina, poco definida en su contenido, pero que es considerada, sin lugar a dudas, como básica en la formación de la personalidad.

No se puede negar la importancia real de los planes de estudios oficiales y demás disposiciones legislativas. Pero los maestros hemos aprendido -- que es ilusorio pensar que el sistema educativo de un país puede modificarse profunda y radicalmente con leyes y reglamentos. Las reformas docentes duraderas, -- son producto de un lento madurar de la cultura en la conciencia de cada país.

Es la nuestra una época de titubeos, --

que si bien pueden darnos una impresión de discontinuidad, tiene la gran virtud de plantearnos los problemas de método en toda sus desnudez.

Siento que la acción individual, no es ya más una simple continuación, de una tradición cómoda, ya creada, sino el comienzo responsable e inquieto de algo nuevo en cuyo porvenir podemos colaborar todos y cada uno de nosotros.

CAPITULO I

EJERCICIOS DE REDACCION

La Gramática era, según la vieja definición, "el arte de hablar y escribir correctamente". Incluso en los países más cultos, hasta el siglo pasado, el conocimiento de la lengua materna se basaba principalmente en el estudio de la Gramática. El mecanismo gramatical del idioma, desde un punto de vista normativo, absorbía la atención de profesores y discípulos, hasta el punto de que las explicaciones de textos y los ejercicios de composición no eran esencialmente más que medios utilizados para ver confirmadas o aplicadas las reglas gramaticales.

Más adelante trataremos de fijar con exactitud nuestro pensamiento sobre el papel que la Gramática ha de desempeñar en el desarrollo de nuestra enseñanza. Por el momento bastará tener en cuenta que el avance de los métodos activos de la educación, ha dado interés cre-

ciente a la composición oral y escrita como recursos principales para desenvolver la capacidad expresiva del niño y del adolescente. Por otra parte, el estudio de la tradición literaria de las grandes lenguas de cultura, y la misma transformación de la Lingüística moderna, desde Croce hasta Vossler, han repercutido en las escuelas primarias y secundarias en el sentido de prestar mayor atención al hecho vivo y cambiante del lenguaje hablado y escrito, que a las fórmulas que definen su uso en cualquier momento histórico. Con esto no queremos decir que las tendencias deben ser exageradas, ni menos llevadas a sus consecuencias extremas en la práctica escolar preuniversitarias. Las citamos sólo para justificar el valor formativo primordial que atribuimos a la redacción en nuestros métodos docentes.

No hay, en efecto, ningún "test" más exacto para la medida del avance de los alumnos ni para juzgar de la conveniencia o desventaja de su cambio de grado en la escuela, que lo que la composición escrita revele acerca de la formación mental y general de su autor. Un sistema razonable de exámenes debería buscar sus mejores elementos de juicio en el desarrollo de temas adecuados a las diversas edades.

La periodicidad con que debe someterse a los alumnos a la práctica de ejercicios de redacción es, naturalmente, variable según las edades, la amplitud de los temas propuestos, el trabajo total que la escuela impone a los alumnos y los matices personales que cada profesor imprime al método empleado. En el Primer Curso nos inclinamos más por los ejercicios breves y frecuentes, que por los extensos a largo plazo. En el Segundo Curso los días 10, 20 y 30 de cada mes se recogen los ejercicios y se -- anuncia el tema del trabajo siguiente. En cambio en el Tercer Curso se propone de vez en cuando un tema extenso que obligue al manejo de bibliografía y a la lectura de textos abundantes, con un plazo de un mes o mes y medio, según los casos.

El trabajo de corrección de composiciones tan numerosas es indudablemente penosísimo para el profesor, especialmente cuando la matrícula en las clases es - ilimitada; pero la eficacia de la composición es tan evidente, que aún a costa de muchas horas de labor, debe - - practicarla todo profesor con sentido de responsabilidad; responsabilidad que una inspección inteligente y eficaz tendría que poner constantemente a prueba.

La manera de corregir los ejercicios escritos decide a veces de la eficacia de este trabajo. La experiencia nos ha enseñado que si el profesor devuelve la tarea corregida, el alumno, o no mira las correcciones, o -- las lee sin atención suficiente para evitar en lo sucesivo las faltas cometidas. Por esto es preferible limitarse a marcar con tinta o lápiz de color las palabras o párrafos en que haya algo que enmendar, y el día que se devuelvan los ejercicios, obligar a los discípulos a corregir su propio trabajo, preguntando cuando no lo entiendan, el porqué de las señales que el profesor les ha hecho. No hay inconveniente en dedicar parte de la clase, y aún toda ella si es necesario, a esta labor correctora individual. Conviene además tratar ante toda las clases de las faltas más generalmente observadas; por ejemplo, en el Primer Año, la confusión ortográfica entre Hecho y Echo, el empleo de la desinencia vulgar -stes (dijistes, entrastes) en la segunda persona singular del pretérito. En los cursos siguientes, el uso impropio o poco preciso de ciertas palabras o giros, etc. La Gramática en lugar de basarse sobre abstracciones, se estudia entonces sobre algo tan vivo como el error que se comete.

Es conveniente, en el Primer Curso, que los alumnos escriban sus composiciones en clase guiados por el

profesor. La razón de este consejo consiste en que los niños no están acostumbrados, por lo general, a esta clase de trabajo, se extravían fácilmente y acuden a la ayuda de personas mayores que con idea equivocada de la educación, o con un concepto excesivamente exterior de la misión del profesor, cree favorecerles haciéndoles los ejercicios. Pasados los primeros meses, cuando los alumnos han perdido el temor a expresarse por sí mismos y saben lo que el maestro les pide, harán fácilmente las composiciones fuera de clase. Por su parte los profesores habrán de desechar la preocupación muy frecuente de que no trabajan si no hablan, y de que la clase se pierde si no se explica en ella determinada parte del programa.

En la corrección debe seguirse el criterio de no señalar desde el primer día todas las faltas, sino sólo las más salientes, e ir aumentando poco a poco las exigencias a medida que se adviertan progresos; de lo contrario el alumno suele quedar abrumado ante un número excesivo de faltas, y se le desarrolla un sentimiento de impotencia que lo desalienta y le impide progresar. Hay, pues, diferentes criterios de corrección, aplicables a distintas edades. Debe huirse también del peligro de que una corrección excesiva deforme el estilo naciente de cada alumno.

Para ello, el profesor sólo debe llamar la atención del discípulo sobre las frases y párrafos oscuros o manifiestamente incorrectos, respetando en todos los casos la individualidad expresiva del alumno. Esto, no significa que compartamos aquel culto inerte por la espontaneidad del niño, tan ingenuamente glosado por algunos maestros. Por lo contrario, la acción del profesor debe dirigirse inflexiblemente a obtener estos dos resultados;

1.- que el alumno quiera decir algo;

2.- que haya en el ejercicio escrito un esfuerzo de educación entre lo que quiere decir y lo que dice.

En algunos Liceos franceses se ha observado cómo la presión escolar continuada, en manos de un profesor que tienda a imponer su estilo propio, llega a uniformar la expresión de sus alumnos y a comprimir la originalidad de los mejores. Con esto no queremos decir que estos resultados sean muy frecuentes en Francia. Se trata de señalar una pendiente por la cual resbalan a veces los profesores mediocres. En cambio la enseñanza francesa consigue siempre que todo el que haya pasado algunos años en un Liceo, escriba aceptablemente, con un mínimo de claridad y de corrección que, por ahora, estamos muy lejos de

Alcanzar en México.

Los temas de redacción deben estar graduados según las edades, desde narraciones sencillas de hechos vividos, hasta cuestiones críticas e históricas que obliguen a poner en contribución los conocimientos adquiridos en las clases. Debe procurarse también que con los temas de caracter discursivo o literario, alternen cartas familiares y comerciales, anuncios, reglamentos de juegos etc. Todo ello, unido a los resúmenes y apuntes que redactan para las demás clases, acostumbrará a los niños al uso del lenguaje escrito en todos los aspectos de la vida.

El problema de los temas de la composición escrita que hay que encarar a los alumnos, no ha sido resuelto satisfactoriamente, que sepamos, en el sistema educativo de ningún país. Hay en todas partes algunos profesores, no muchos, que consiguen interesar vivamente a sus discípulos en los ejercicios de redacción y obtienen resultados excelentes. Pero tales maestros son casos singulares de vocación o de fuerza sugestiva; sus procedimientos no pueden elevarse a norma general, precisamente por la calidad de los que los han creado. De aquí que los consejos de inspectores y pedagogos, se limiten casi siempre a recomendaciones análogas a las que llevamos hechas, sin modificaciones commometadoras.

Así resulta que la mayoría de las composiciones escolares, aún las más cuidadosas en lo externo se escriben sin entusiasmo y sin gracia. Los alumnos salen del paso como pueden, llenan las páginas que les han mandado, y lo que debía ser deporte grato del espíritu se vuelve en penosa tarea. Siendo esto así; y admitiendo que es necesario esforzarse por hacer humana y encantadora la obra educativa, no es menos verdad que la tarea escolar tiene que ser en casos algo áspera y penosa para alumnos y maestros, otra cosa supone ideales de -- perfección inasequible, excelente cobijo para los perezosos e indisciplinados con inclinación al bostezo. La labor pedagógica es en todas partes muy imperfecta, como lo es la medicina y la administración. Hay que saber lo, hay que decirlo, pero hay que avanzar, pese a los baches y a los pedregales.

La dificultad se refiere especialmente al primer grado de enseñanza secundaria; entonces es -- cuando el profesor necesita contar más con las inclinaciones espontáneas de los niños y no es prudente contra decirlos demasiado. En el último año el sentimiento del deber, el interés intelectual por los asuntos, la mayor

aptitud contemplativa y crítica, y hasta ciertas cualidades negativas del adolescente; tales como la vanidad, el amor propio hipertrofiado y el sentimentalismo vago característico de la pubertad, pueden ayudar a sostener el gusto por la composición escrita, cuando el interés espontáneo decaiga.

Limitándonos, a los primeros cursos de secundaria, podemos señalar tres tipos de temas de composición:

- a) El tema impuesto por el profesor, según un plan establecido gradualmente.
- b) El tema libremente elegido por el alumno
- c) El tema llamado original.

Los temas impuestos tienen la ventaja de que se prestan a una ordenación sistemática según fines de conocimiento previstos de antemano. Son además una manera relativamente fácil y cómoda para el profesor que ha elaborado el plan, de evitarse la tensión de espíritu constante que supone el tener que inventar en cada momento un asunto adecuado a las circunstancias y al interés movible de los alumnos.

Los inconvenientes del tema impuesto aunque esté bien graduado y no se aparte de la sensibilidad infantil, surgen de la coacción ejercida sobre los muchachos

chos; la desgana, la ramplonería motivada por la falta de gusto en lo que escriben, empobrecen la composición y acostumbran al discípulo a un estilo opaco y desvitalizado.

Aunque parece que estas dificultades quedarían eliminadas dejando a los alumnos libertad de elegir los asuntos de sus redacciones, la experiencia demues

tra que no es así. El tema libre estimula, en efecto, la originalidad expresiva de la mayoría de los alumnos, a condición de no practicarlo más que de vez en cuando. Si el tema libre se convierte en hábito, los niños no -- tienen nada que decir, van a la caza de asuntos que les saquen del compromiso; con frecuencia les hemos visto rogar al profesor que les sugiera algo interesante; otras veces copian del primer libro que tienen a mano. Los temas libres, propuestos dos o tres veces durante el año, excitan la inventiva de los muchachos y guían al profesor acerca de los asuntos atractivos para ellos.

Pero si se practican como sistema constante, languidecen tanto como el tema impuesto y pierde --- pronto su eficacia.

Ante estos inconvenientes se ha pensado - en crear en los niños el entusiasmo por la expresión escrita: hacer que ellos sientan por dentro la necesidad o

el gusto por verterse, de expresar sus impresiones, sus g fanes, los incidentes serios o cómicos de su vivir. En una palabra, crear o ayudar a que ellos creen un interés en -- contar algo a los demás; ni más ni menos que el literato -- no escribe si no se siente atraído por lo que va a decir. Se trata de sustituir el tema impuesto y el tema libre por el tema original.

Para la práctica de estos principios, se -- parte de la expresión oral. Se invita a los alumnos a contar en clase las cosas curiosas que han visto o les han -- ocurrido. En seguida surgen relatos, con gran vivacidad, del campeonato deportivo, de la película o comedia, del incidente callejero que han presenciado, del juego en que participaron, de las cosas graciosas que ocurren en la escuela. Con ello tenemos un interés efectivo en cada uno de los mu chachos que se han levantado a decir algo. Basta entonces que el profesor diga; "Trae escrito para mañana esto que -- nos acabas de contar", y habrá grandes posibilidades de que la composición se escriba con gusto y con esmero, Desde luego no será un asunto aburrido. En este caso no hay temas colectivos sino individuales; cada alumno crea un tema y -- lo desarrolla.

Hemos comprobado este procedimiento para -- ver que resultados se obtengan. El éxito inmediato ha sido

Pero a medida que se repetía este ejercicio durante unos meses en la misma clase, comenzamos a observar dificultades que aparecerán claras para las personas que hayan hecho experiencias docentes con alumnos de esas edades.

En seguida surge el grupo, más o menos -- grande, de niños que por su mayor personalidad, por su -- prestigio entre los compañeros, o por sentirse más fuertes en esta actividad, tienden a acaparar la atención de la - clase y acaban por ser ellos solos los que hablan. Para los demás tiene que usar el maestro todos los recursos a fin de que tomen parte en la conversación los que, según dicen ellos, "no tienen nada que contar" o " No les ha ocurrido nada de particular". Esto, claro está, no significa objeción importante, puesto que en todas las actividades escolares hay alumnos que se destacan y otros, tímidos que permanecen arrinconados. Todo se reducirá a emplear el procedimiento para los que se prestan a ello y a buscar otros resortes para los demás.

Pero junto a este inconveniente surge otro de más importancia; el sentido crítico de los alumnos y la ironía aguda que les hace exclamar después de haber oído - el relato de un compañero; "¿Qué tontería!", o burlarse de la insignificancia de las cosas contadas. El profesor pue

de contener y hasta cortar pérsuasivamente estas manifestaciones, pero no podrá evitar que a medida que el ejercicio se repita muchas veces, como quiera que espontáneamente el círculo de intereses narrativos en el niño es muy limitado, se cansen de oír las mismas o parecidas cosas, y la atención se afloje a medida que se vaya esfumando la novedad del método, y sobre todo, cuando quienes se creían originales se convencen de que no lo son, puesto que sus condiscípulos dicen casi lo mismo.

Naturalmente que los matices pueden variar según el maestro y las circunstancias de la clase, pero estas dificultades no dejarán de presentarse tarde o temprano.

La edad de los alumnos más jóvenes del primer curso (12-13 años) particularmente inclinada a lo heroico y extraordinario, no soporta con agrado el relato de pequeñeces cotidianas.

Si los alumnos preparan con cuidado lo que van a decir, buscando en ello novedades no gastadas, habremos llegado de hecho a los temas libres, precedidos de relatos de composición oral.

Estas observaciones no envuelven abandono total de las posibilidades que el método sugiere. Al con-

trario, creemos que se debe emplear y se obtendrán con él algunos ejercicios eficaces. Lo que parece difícil, es -- que pueda convertirse en sistema único de la práctica diaria.

Los periódicos escolares, cuando los hacen los alumnos, son un buen medio para fomentar la afición a escribir con esmero, pero como duran muy poco, no pueden aprovecharse más que ocasionalmente para nuestros fines.

Llegamos pues a la conclusión de que los tres tipos de temas que hemos descrito pueden dar buenos resultados, a condición de que ninguno de ellos sea exclusivo. Cuando llegue el momento en que no sepamos producir el interés espontáneo, o nos propongamos utilizar la composición escrita para dar a nuestros alumnos ciertos conocimientos, no hay más remedio que apelar a la fuerza coactiva del tema impuesto. Al fin y al cabo no se puede evitar que la escuela, por grata y amable que sea, ejerza alguna coacción sobre alumnos y maestros.

Cuanto llevamos dicho hasta ahora se refiere especialmente a los dos primeros cursos de secundaria; los ejercicios de redacción buscan sólo el aprendizaje de la expresión escrita en sí misma. Los asuntos -- elegidos vienen a ser pretexto o motivo para ir creando

hábitos expresivos en nuestros discípulos. En el último curso se añade a esta finalidad la importancia de los temas que son objeto de la redacción. Con ellos nos proponemos hacer utilizar al alumno conocimientos historicoliterarios.

El programa de tercer curso ofrece dos procedimientos simultáneos. Uno que podríamos llamar extensivo; muchas lecturas comentadas por escrito y discutidas - en clase. El otro, intensivo, sobre algunos temas muy concretos tratados con toda la precisión y profundidad posibles.

El primero de estos procedimientos, por dirigirse principalmente a producir en los muchachos una impresión general de calidad estética, lo describimos bajo el título de Educación de la Sensibilidad Literaria (pag.67)

Hay que dejar al alumno la elección del tema monográfico que se proponga desarrollar por escrito. Así como los asuntos de que hemos tratado se proponían -- con carácter general a toda clase, estos son de naturaleza individual. En la mayoría de los casos el profesor tendrá que sugerir varias posibilidades para que el alumno - elija entre ellas; son raros los muchachos que por sí so-

los toman la iniciativa. Es necesario evitar los temas ultrasñtiles planteados a modo de charada para atormentar el ingenio; pero no son menos peligrosas las vaguedades que se prestan a un desarrollo declamatorio. Nada de "Literatura" fácil y vacua; se pide al discípulo la elaboración y exposición de un pensamiento, más o menos nuevo y profundo, pero siempre propio. Conviene que los profesores tengan -- siempre una lista de temas que sugerir.

No debe limitarse el profesor a dar el simple enunciado del tema. que a veces no se comprendería -- bien, sino que es preciso explicar con alguna extensión su contenido. La preparación de las composiciones debe estar dirigida por el profesor. En las clases los alumnos darán cuenta de la marcha de sus trabajos y anotarán la bibliografía y las sugerencias que se les faciliten.

La composición oral, muy de acuerdo con -- los principios de la escuela activa, debe practicarse también en las clases haciendo relatar, sin repeticiones, tuteos, ni muletillas como pues, este, bueno, entonces, etc episodios vividos o lecturas. Con ello se busca la educación de la claridad y el orden expositivos, y sobre todo el sentido de la esencial en lo que deseamos comunicar a

nuestros semejantes. Nada más lejos de nuestro propósito que la pretensión de formar oradores al estilo de las escuelas de Retórica. El país donde en la actualidad se practica en las escuelas con más intensidad y amplitud el ejercicio de la palabra hablada es en los Estados Unidos. Son clásicos allí los debates oratorios no sólo dentro de cada escuela, sino entre equipos seleccionados de los Colleges entre sí y de High-schools distintas, ni más ni menos que los campeonatos deportivos. Los pedagogos de aquel país-- buscan en estos ejercicios la educación del respeto a las ideas ajenas, el dominio de sí mismo para dirigirse a un público, el hábito de la democracia, y otras cualidades - altamente estimables

Pero encontramos en ello no se qué de abogadismo estéril y de fea amplificación retórica de los - asuntos, que nos hacen dudar de la conveniencia de implantar algo semejante en los centros decentes de México. El mexicano medio necesita más bien educarse en la sobriedad verbal y en el hábito de la exposición sencilla y clara; los torneos oratorios a que nos referimos contribuirían a fomentar la vanidad personal y la predisposición a la hortería palabarrera.

La síntesis oral de algún texto leído en -

pre que no sea mera repetición de lo dicho por el profesor, son buenos medios para cultivar el hábito de expresarse con claridad y corrección. En el tercer curso es conveniente encargarse a cada alumno una conferencia sobre un tema literario muy concreto para desarrollarla en clase, con objeciones y preguntas por parte de sus compañeros y del profesor. El asunto lo escoge el alumno según sus aficiones. El Profesor debe intervenir en la preparación facilitándole bibliografía y sugiriendo posibilidades acerca del tema elegido, en la forma explicada para la composición escrita.

C A P I T U L O I I

VOCABULARIO

Todo el que tenga alguna experiencia docente conoce la pobreza del léxico infantil y sabe que en el desenvolvimiento del lenguaje individual se pasa del vocabulario más material e inmediato al más abstracto y general.

Este proceso de adquisición de vocablos merece atención especial por parte de los maestros, porque si se anticipa con exceso la adquisición del vocabulario abstracto se corre el riesgo, muy frecuente entre personas de profesiones intelectuales, de ignorar el nombre de muchas cosas concretas que están a nuestro alrededor; y lo que es más grave todavía, se fomenta en nuestros hábitos mentales la costumbre de valerse preferentemente de conceptos genéricos que dificultan la observación original y desvi

talizan el lenguaje.

Si, por el contrario, no activamos el aprendizaje de palabras abstractas, entorpecemos la formación de conceptos y privamos a la lengua culta de su carácter esencial.

El enriquecimiento del vocabulario no se consigue, claro está, con una asignatura llamada terminología. La adquisición del léxico de la lengua materna es como un tratamiento al cual contribuyen todas las fuerzas educadoras que rodean al niño. El profesor de Lengua y Literatura está particularmente obligado a cuidar de ese aspecto de la educación literaria, no en forma de lecciones o capítulos especiales, sino en todo momento y aprovechando todas las coyunturas que su trabajo diario le ofrece.

Se debe procurar que en todas las clases - haya diccionarios en número suficiente para que los alumnos puedan solventar por sí mismo las dudas que se les presenten, que no serán pocas si se sabe mantener despierta su curiosidad.

La mejor ocasión para enriquecer el vocabulario, es la lectura en los dos primeros cursos, y la ex-

plicación de textos en el tercer curso. La lectura en alta voz en las clases debe proponerse los siguientes fines:

- a) buena pronunciación y entonación.
- b) ejercicio de análisis gramatical.
- c) vocabulario.

Algunos profesores encuentran gran dificultad para retener la atención de los niños mientras alguno lee. Atiende el que lee; los demás se distraen. Aunque esto depende en gran parte de las aptitudes de captación -- que tenga el maestro , cabe el consejo de no dedicar a este ejercicio más que una pequeña parte de la clase. Una hora entera dedicada a la lectura comentada es pedir a los alumnos un esfuerzo uniforme de atención que no pueden dar. Otra causa que influye en la distracción de los alumnos está en el libro empleado; si el libro les interesa, lo leen entero sin esperar el ritmo pausado de la lectura en clase de un par de hojas diarias; después de leído el libro pierde su atractivo. Si el libro es aburrido para ellos, es difícil fijar la atención en él. Esto es, en realidad, irremediable. Unicamente el cambio frecuente de libros, algunos comprados y la mayoría de la biblioteca de la escuela, pueden dar a este ejercicio la variedad necesaria.

La necesidad de disponer de libros en abundancia es, como notaremos en varias ocasiones, una de las atenciones más urgentes de nuestras escuelas, si quiere asegurarse una educación eficiente.

El comentario de un texto supone la comprensión previa de todos los vocablos empleados en él. El profesor debe entablar diálogo con los alumnos sobre la significación de las palabras y mandará buscar en los diccionarios las que sean desconocidas..

Da excelente resultado la práctica de hacerles anotar en un cuaderno las palabras o acepciones nuevas para ellos. En el primer y segundo curso el comentario debe ceñirse a la significación escueta de la palabra sin entrar en explicaciones etimológicas. La explicación etimológica sólo debe hacerse cuando se trata de derivados o compuestos fáciles de percibir como tales en español moderno; por ejemplo, series de derivados con el sufixo -oso (Dadivoso, mentiroso, vanidoso, etc.), o de compuestos con la voz agua (Paraguas, aguardiente, agua fuerte, aguamanil, etc.) Es decir siempre que pueda deducirse su significado del de otras palabras conocidas.

El comentario etimológico puede iniciarse

más adelante. Con ello no debe pretenderse enseñar Gramática Histórica, sino aclarar el sentido de ciertas palabras por medio de la explicación sobria y discreta de algunas etimologías. De esta manera se podrá conseguir que al terminar el tercer curso los alumnos tengan la impresión de que el lenguaje es un proceso evolutivo, una de cuyas fases es el momento actual. Para conseguir este fin son también muy útiles las explicaciones de algunas transformaciones semánticas. Los textos del Siglo de Oro, en contraste con el uso moderno proporcionan ocasiones numerosas para ello (ej: cuidar, desvanecerse, ministro, república).

Es de gran utilidad (como ejercicio de vocabulario), la formación de grupos de palabras de significado semejante, con el fin de hacer discurrir a los alumnos sobre el matiz que resultaría si en el texto se sustituyera una palabra por otra de sentido parecido. Véase, por ejemplo, la serie intensiva que forman los adjetivos grande, enorme, colosal, formidable, tremendo, etc., o la de los llamados sinónimos, como circunloquio, rodeo, perífrasis, elegir, escoger, seleccionar, etc.. Se comprenderá que los comentarios de este tipo pueden llegar desde el simple signifi

la edad y preparación de los discípulos y sobre todo según la habilidad del maestro, Los conceptos de arcaísmo, neologismo, homonimia, sinonimia, barbarismo, etc.. deben formarse de este modo en la mente de los alumnos, y no por medio de definiciones. Igualmente el sentido de las diferentes capas del idioma; vulgar, familiar, culto, pedante, etc. se afinará día por día.

La palabra, generalmente, vale tanto por lo que significa, como por lo que sugiere. Sobre el núcleo -- significativo de una palabra ,nuestro espíritu fabrica una envoltura de imágenes y sentimientos que permanecen adheridos a su puro contenido semántico.

En el tercer curso deberán llegar los alumnos a ver con claridad que no es indiferente el uso de un vocable u otro entre los llamados sinónimos, sino que cada uno tiene su valor particular que lo hace adecuado o inadecuado en determinado momento. En este sentido la actividad del profesor no tiene límites; pero la eficacia de su trabajo dependerá siempre no de sus largas explicaciones, sino de su pericia en lograr que sean los alumnos los que -- perciban, deduzcan y relacionen.

CAPITULO III

GRAMATICA

La enseñanza de la Gramática ha sufrido profunda crisis en este siglo, Fue en otro tiempo, no sólo el eje de la enseñanza del idioma, sino también la base general de la educación. El caracter abstracto de la ciencia gramatical constituyó siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos, a principios del siglo XX, a excluir radicalmente la Gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia. El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas, tan favorecido hace algunos años en Europa y en América, venía a ser una confirmación del valor escaso o nulo de la gramá-

tica como instrumento para el aprendizaje de otros idiomas distintos del materno.

Hoy las cosas han comenzado a cambiar desde que el uso exclusivo del método directo reveló sus imperfecciones, y fue amortiguándose la ilusión que al principio despertaba. Mucho quedará de él, indudablemente, pero ya la mayoría de los profesores de lenguas vivas lo combinan en los grados avanzados con la enseñanza gramatical. En lo que se refiere a la lengua materna, la Gramática además de llevar al conocimiento reflexivo de los hechos del Lenguaje, es medio excelente para educar las facultades analíticas.

Ha contribuido también a la crisis de esta enseñanza el cambio de orientación en la moderna ciencia del lenguaje; Cuando la Gramática estaba basada en la Dialéctica; y las cláusulas, oraciones y palabras no eran sino la expresión verbal de raciocinios, juicios e ideas, el análisis gramatical consistía en comprobar el ajuste del lenguaje a la Lógica Tradicional. Y así nació el llamado análisis lógico. Los maestros venían observando que los textos que mandaban analizar no entraban fácilmente en los casilleros lógicos, especialmente cuando había que explicarlos sintácticamente. De este modo hubo.

que crear un enredijo ingeniosísimo de elementos "sobre entendidos", de sujetos "tácitos" y de "figuras de construcción" que aunque se oponían a la lógica, servían "para dar elegancia a oraciones y períodos". Pero ni aún -- así se lograba salir airoso de las dificultades que planteaban los textos literarios y la lengua hablada, lo -- cual justificó que para exponer la teoría gramatical se fabricaran ejemplos ad hoc. Más a medida que se han ido percibiendo las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje y que éste no es lógico más -- que en mínima parte, más de la mitad del andamiaje gramatical, se vino a tierra. Se adoptan los métodos de la -- Biología y de la Psicología para el estudio de los idiomas; se ve claro que el lenguaje es expresión de la totalidad de la vida humana, racional sólo hasta cierto punto y que si en ello hay lógica, tiene que ser de caracter tan amplio y singular, que pueda comprender tanto lo racional como lo irracional en la función idiomática, la -- precisión conceptual y lo borrosamente intuitivo, lo pensado junto a lo querido. Y durante varios años, hasta -- que se ha dado con otras normas didácticas, la enseñanza

de la Gramática, vacía de su contenido antiguo, se ha visto discutida y negada.

La crítica de la enseñanza gramatical ha tenido, sin embargo, la virtud de sacar a luz los problemas metódicos en toda su desnudez y de ponernos en camino de encontrar soluciones mejores. Todo se reduce, pues, a una cuestión de cuándo y cómo (Véase Laura Brakenbury.- La enseñanza de la Gramática, Madrid, "La Lectura" 3a. ed Rodolfo Lenz.- Para qué estudiamos gramática?.- Santiago de Chile, 1912; F. Brumot.- L'enseignement de la langue française.- París, A. Colin, 1919; y las ediciones de Martín Alparra, editadas por la Revista de Pedagogía. Huelga decir que hay gran desnivel todavía entre lo alcanzado -- por la ciencia del lenguaje y lo propuesto como método y doctrina en estos libros.)

Para la segunda enseñanza no hay problema sobre cuando deben comenzar los estudios gramaticales. No hay dificultad en empezar desde el primer año, a condición de graduar debidamente la enseñanza.

Como norma general, sobre todo en los pri-

meros grados, hay que evitar en lo posible las explicaciones teóricas y largas. La doctrina gramatical deben deducirla los alumnos de los textos que leen e incluso de los errores que cometan al hablar. El profesor, procurará hacerles descubrir ciertos hechos del idioma, aunque tampoco creamos que deba evitarse la explicación dogmática, -- claramente hecha y en forma asimilable.

Todo ello supone por parte del maestro una preparación muy cuidadosa de sus clases y una atención -- despierta para aprovechar las oportunidades que ofrezca -- la clase, y para darse cuenta del grado en que se comprenda de lo que se explica.

Este trabajo de preparación del profesor -- debe comenzar por la selección de un trozo de lectura adecuado al asunto sobre el cual va a versar la clase. Después de hacer que se percaten bien del sentido de este -- trozo mediante la comprensión del vocabulario, tenemos el camino preparado para el comentario gramatical, del cual daremos idea por medio de un ejemplo:

Supongamos que el profesor se ha propuesto,

siguiendo el orden de su programa, hacer discurrir a sus-
alumnos sobre la diferencia entre el pretérito y el ante-
presente de indicativo (canté y he cantado). Se trata de
alumnos (de segundo de Secundaria), de unos 13 ó 14 años-
de edad. El trozo de lectura es el siguiente:

EL MONSTRUO Y LA VIEJA

Azorín

"Yo estoy en la entrada de la casa de
mi tío Antonio; los cazos y pucheros de la
espetera lucen sobre la pared blanca. Yo -
estoy en la entrada de la casa de mi tío -
Antonio; tengo entre las manos un libro en
que voy viendo toscos grabados abiertos en
madera; representan una cigüeña que mete -
el pico por una ampolla, ante los ojos es-
tupefactos de una vulpeja; un cuervo que -
está posado en una rama y tiene cogido un-
queso redondo; una serpiente que se empeña
en rosigar una lima...

Yo estoy sentado en un amplio sillón de cuero; al lado, en la herrería paredaña, suenan los golpes joviales y claros - de los machos que caen sobre el yunque; de cuando en cuando se oye tintinear en la cocina el almirez. El aparcerero ha entrado - hace un momento y ha dicho que en la tormenta del otro día se le han apedreado -- los majuelos de la Herrada; este año apenas podrá coger descientos cántaros de vino; las mieses también se han agostado -- por falta de lluvias oportunas; él está atribulado, no sabe cómo va a salir de sus apuros. Se hace un gran silencio en la entrada; los martillos marchan con su Tic - Tac ruidoso y alegre; el labriego mira -- tristemente al suelo y se soba la barba - intensa con la mano; luego ha dicho; ¡Ea, Dios Dirá!. Y se ha marchado, lentamente, suspirando:

Ha transcurrido otro rato en silen--
cio; por la calle se ha oído sonsonear --

una campanilla y una voz que gritaba; !Esta tarde, a las cuatro, el entierro de D. Juan Antonio!

Cuando el tintineo de la campanilla se alejaba, se ha abierto un poco la puerta de la calle y ha asomado una vieja, vestida de negro, con la cara arrugada y pajiza. Esta vieja lleva una cesta debajo del brazo, y se ha puesto a rezar, en un tono de habla lento y agudo por todos los difuntos de la casa; luego, cuando ha concluido, ha gritado; !Señora, una limosnica, por el amor de Dios! Y como se hiciese una gran pausa y no saliese nadie, la vieja ha exclamado: !Ay,- Señor!

Entonces, el viejo reloj se ha hecho un sordo ruido, y se ha abierto una portezuela, por la que se ha asomado un pequeño monstruo que ha gritado: Cu-cá, cu-cá ...

La vieja, después, ha tornado a preguntar; Señora, Una limosnica por el amor de Dios? Otra vez se ha transcurrido un largo

rato; la vieja ha vuelto a aspirar; ¡Ay.-
Señor! Y en el viejo reloj, que repite --
sus horas, este pequeño monstruo, que es --
el simbolo de lo inexorable y de lo eterno
ha vuelto a aparecer y ha tornado a gritar
Cu-cú, cu-cú, cu-cú..."

Condúzcase el pensamiento de los alumnos,
apelando a su sentido espontáneo del idioma, sobre si per-
cibirían algún cambio en caso de sustituir El aparcerero ha
entrado... y ha dicho, por El aparcerero entró... y dijo;
La vieja, después, ha tórnado a preguntar por La vieja, -
después, tornó a preguntar; y así en los demás ejemplos-
del texto. Los discípulos reaccionarán diciendo que el --
Antepresente usado por Azorín da la impresión de algo más
próximo. Con esto se ha conseguido lo esencial. Entonces--
el profesor podrá traer otros ejemplos que tenga prepara-
dos, como; diferencia entre La industria prosperó mucho y
La industria ha prosperado mucho (duración de consecuen--
cias) Mi padre murió hace tres años y Mi padre ha muerto-
hace tres años (afectivo) , y otros con la mira de ha-

cer llegar a la clase a la afirmación de que he cantado - expresa una acción pasada que conserva en el pensar o en el sentir del que habla una relación de cualquier índole con el momento presente. Note el profesor que la diferencia de matiz entre la actualización del Antepresente y la del Presente Histórico, es que el Presente Histórico está actualizado sólo virtualmente (afectiva, imaginada, simbólicamente); "La catedral se edifica en el siglo XIII" En cambio la actualización del Antepresente puede ser como la del Presente Histórico " Cesar ha conquistado las Galias" o también real, objetivable; " Ha quedado destruida la cosecha, como podrá ver, si quiere".

He aquí otro texto para dar a conocer una de las maneras de que nos valemos para expresar la obligación (conjugación perifrástica, según la Academia ; voz obligativa, según Lenz). Obsérvese el sabor ligeramente arcaizante de los consejos de la vieja; Has de ser humilde so, has de rezar, has de comprarte una capa...; y compárense con las demás formas obligativas tener que, deber y que; aprovechése este momento para hacer ver la diferencia entre has de comprarte una capa y te comprarás una capa;-- en el primer caso deseo, exhorto para que la capa sea con

rece por ninguna parte. En cambio, al decir comprarás me represento la ejecución de lo que implica mi mandato, veo realizado un deseo, etc., rasgo muy propio de la vida volitiva e imaginativa; y finalmente notemos el efecto estilístico que el autor ha conseguido con la repetición monótona de consejos y respuestas. Este trozo, bien entendido por los alumnos, les dará una comprensión más clara, viva y duradera del asunto, que si lo estudiaran en la mejor Gramática.

MALPOCADO

R. Del Valle- Inclán

* La vieja más vieja de la aldea camina con su nieto de la mano por un sendero de verdes orillas, triste y desierto; que parece áterido bajo la luz del alba. Camina encorvada y suspirante, dando consejos al niño, que llora en silencio:

___ Ahora que comienzas a ganarlo,-

has de ser humilde, que es ley de Dios

___ Sí señora, sí...

___ Has de rezar por quien te hiciere bien y por el alma de sus difuntos.

___ Sí señora, sí...

___ En la feria de San Gundian, si lo gras reunir para ello, has de comprarte una capa de juncos, que las lluvias son muchas.

___ Sí señora, sí...

___ Para caminar por las veredas has de descalzarte los zuecos.

___ Sí señora, sí...

Y la abuela y el nieto van, anda, anda, anda, anda... La soledad del camino hace más triste aquella salmodia infantil, -- que parece un voto de humildad, de resignación y de pobreza hecho al comenzar la vida."

Naturalmente que en la conclusión se lle-

gará más o menos lejos, pero en otras clases. cuando se vuelva sobre el tema, se irá completando la doctrina. -- Cuando los alumnos han llegado a alguna conclusión, provisional o definitiva, resumen en el cuaderno lo hecho, y el profesor ayuda individualmente a los que tengan dudas sobre la redacción, sin dictarles nunca lo que han de escribir.

Estos cuadernos, revisados de vez en cuando, y ordenados según el programa que el profesor tiene previsto, son indudablemente el mejor libro de texto de Gramática. No debe preocupar a los profesores el afán de ser completos, porque lo importante no es lo que hay en los libros, sino lo que dejamos en el espíritu de los muchachos. Lo que llega a asimilar un alumno de primer años incompleto y fragmentario en relación con lo que sabrá en el segundo sobre el mismo asunto; y los conocimientos de éste se aplicarán concéntricamente en la Universidad y en la vida. En el arte de ser incompletos, sin ser inexactos, consiste la esencia de la enseñanza cíclica.

Los ejemplos de que nos hemos servido podría multiplicarse aplicándolos a otros grados más elemen

tales o superiores. Pero creemos que con lo expuesto podrán darse cuenta de nuestros pensamientos

La dificultad de este procedimiento consiste en que no disponemos de antologías escritas con este fin, como las de Maquet et Flot, y otras muchas que se emplean en Francia. Si se emplea un libro de lectura cualquiera, tropezamos con el inconveniente de que a veces hay que traer las cosas un poco por los cabellos para utilizar un trozo a los fines propuestos de antemano. Los autores de esta obra emplean el libro de lectura para la enseñanza gramatical en los tres primeros grados, porque en ellos se trata de conocimientos muy elementales (partes de la oración, reconocer tiempos de verbos, etc.), para los cuales sirve cualquier texto, a poco cuidado que se ponga en la preparación. En los grados superiores se utilizan trozos copiados con el mimeógrafo, previamente elegidos y ordenados según el programa. Todos los alumnos reciben al comenzar la clase una copia del texto. Al terminar se recogen las hojas para ser utilizadas en otras clases o en años sucesivos. Quizá con el tiempo pueda resultar así la Antología apetecida.

En el primer año de Secundaria hay que evitar las definiciones y sustituirlas _ como dijo Lenz_(1) por denominaciones. La práctica del método que hemos expuesto busca - el ejercicio de la inducción y la deducción por parte del discípulo; y la única definición interesante pedagógicamente sería la que formulara o intentara formular el alumno, aunque fuese incompleta y defectuosa.

La falta de unidad en la terminología gramatical española constituye actualmente seria dificultad para el profesorado de Segunda Enseñanza, La nomenclatura tradicional, creada esencialmente por Nebrija en 1492 y - continuada con pocas variantes por nuestros humanistas, - pasa a la Gramática de la Academia y se mantiene en ella - casi sin modificaciones hasta la edición de 1917. La influencia de las doctrinas de Andrés Bello y R. J. Cuervo, al defender la necesidad de estudiar la lengua castellana en sí misma desentendiéndose de la pauta de la Gramática-Latina, y el avance de la Lingüística moderna, deciden --

(1) Rodolfo Lenz.- La cración y sus partes. Prólogo

Por fin a la Academia a revisar su gramática en 1917, La nueva nomenclatura, especialmente en los tiempos del verbo, no consiguió más que quebrantar la tradición sin satisfacer las exigencias científicas de hoy. Ante la anarquía que con ello se ha creado en los países de lengua española, y hasta tanto que se forme una tradición generalmente respetada, no se nos ocurre más que aconsejar que, por lo menos en cada Instituto de Segunda Enseñanza, se llegue a un acuerdo entre todos los profesores de lenguas, que evite a los discípulos la confusión inútil de nomenclaturas distintas.

En la composiciones, lecturas y comentarios de textos, los profesores deberán llamar la atención acerca de las incorrecciones gramaticales más frecuentes en la lengua hablada y escrita. Mejor diríamos, para no incurrir en dogmatismos de domine, fijar a sus alumnos en aquellos fenómenos lingüísticos que, no habiendo sido incorporados al habla culta general, se sienten como vulgares, dialectales o extraliterarios. He aquí algunos ejemplos:

La forma en -ra del Pretérito de Subjuntivo-

vo (cantara- dijera) tiene un origen, como es sabido, en el Pluscuamperfecto de Indicativo Latino. Durante toda la Edad Media la forma castellana conserva su significación originaria (cantara equivale a había cantado); son frecuentes también los ejemplos de este empleo en textos de los siglos XVI y XVII. Después del siglo XVII, y aún hoy, aparece de vez en cuando como afectación arcaizante apoyada en la tradición del idioma (1). Pero en el lenguaje periodístico español e hispanoamericano la vemos usada a veces no como Antecpretérito sino como Pretérito de Indicativo (El discurso que ayer pronunciara en las Cortes el Presidente), lo cual no es más que una pedantería disparatada que no se justifica ni en el uso hablado ni en la historia de la lengua.

En el lenguaje familiar, se va generalizando la desinencia -stes (entrastes, vistes) en la segunda persona del singular del Pretérito de Indicativo en vez de la correcta -ste (entraste viste). La adición de '-s se explica como propagación analógica de la -s de las desinencias generales (cantar cantabas),

(1) En Galicia se ha conservado este uso latino hasta nuestros días. Por eso en escritores gallegos lo vemos a menudo sin que en ellos sea afectación.

pero es contraria no sólo al lenguaje literario, sino al uso general de la lengua hablada.

También hay que combatir la transposición me se (me se ha caído un cuaderno), y la construcción ir a por, vulgarismos que por sí solos clasifican socialmente a la persona que los emplea.

No pretendemos trazar aquí un inventario de incorrecciones más o menos frecuentes, que necesitarían un libro aparte. Sólo nos hemos propuesto llamar la atención a los profesores para que se aprovechen las oraciones que las clases y el trato con los alumnos les --- ofrezcan a fin de corregirlas sin rigidez ni prolijidad-- cansada. Al principio bastará con un "no se dice así", al final podrán venir las explicaciones gramaticales y el -- apoyo del buen uso literario.

Aunque la Ortografía de la lengua española a causa de su sencillez relativa, no necesita absorber -- tanto tiempo en nuestras escuelas como hay que dedicarle en los países de idioma francés o inglés; conviene hacer sobre su enseñanza algunas consideraciones metodológicas.

Los psicólogos distinguen a este respecto dos tipos de mu muchachos; Visuales y acústicomotores. Los primeros se -- adiestran pronto en la Ortografía, sobre todo si los profesores cuidan de escribir en el encerado todas las palabras nuevas; para ellos bastan los ejercicios de redacción en la forma explicada anteriormente. Los de tipo acústico motor necesitan ser sometidos a un terco aprendizaje complementario de copia y dictado.

A pesar de la sencillez de nuestro sistema ortográfico no suelen distinguirse las personas de habla española por su esmero en la escritura. La causa principal consiste en la falta de sanción social. Son muchos los hombres cultos que se olvidan de los acentos sin que este los ponga en ridículo ni se les tache de ignorantes. Hasta hace poco la mala ortografía de las mujeres era mirada con indulgencia y casi como una gracia; una señorita de la clase media no desentonaba demasiado por una H o una B de más o de menos. Por fortuna, desde que las mujeres - han comenzado a frecuentar los Centros de Enseñanza Superior, la opinión pública empieza a mostrarse, si no exigente, menos tolerante que a fines del siglo pasado.

El profesor de Castellano necesita contar con la colaboración de todos los demás profesores de la Escuela. Como la Ortografía es un hábito, más que una serie de reglas, si en los cuadernos y ejercicios de Física o de Historia, no se corrigen las faltas, los niños se forman la idea de que escribir bien interesa sólo a un profesor, y en las demás clases no necesita esmerarse. He aquí un problema que los claustros conscientes de su responsabilidad colectiva pueden resolver en poco tiempo. (1)

En las escuelas bilingües habrá que cuidar también la pronunciación correcta. Para los profesores que no se hayan especializados en Fonética puede servir de guía, por su claridad y carácter práctico, el Manual de Pronunciación Española de T. Navarro Tomás.

(1) En los programas oficiales de Francia se ordena lo siguiente; "Todos los profesores deben imponer a los alumnos un respeto absoluto a la corrección en el empleo de la lengua francesa, ya se trate de ejercicios escritos u orales, literarios o científicos". No es-

No suele presentarse al profesor de Segun
da Enseñanza la necesidad de corregir vulgarismos dialecta
les de pronunciación porque los alumnos de los Institutu
tos proceden por lo general de medios sociales donde se
practica la pronunciación culta. Además la acción de la
primaria ha cribado ya el vulgarismo más visible, aún en
los niños que se han criado en un ambiente rústico.

El bilingüístico, en cambio, plantea difi-
cultades nuevas que obligan a que, no sólo el tratamien-
to fonético, sino los programas y métodos generales de -
Lengua española, hayan de sufrir retoques de mayor o me-
nor importancia.

(cont.) sólo la Ortografía, sino el uso general del i-
dioma lo que está encomendado a todos los profesores de-
Liceos, cualquiera que sea su especialidad.

CAPITULO IV

EXPLICACION DE TEXTOS

La explicación de textos es uno de los me
dios más importantes para la formación de la cultura li
teraria de nuestros alumnos. Llevada a cabo por un buen
profesor, es además un trabajo ameno y nada fatigoso. -
Pero al llegar aquí nos encontramos con la dificultad -
de describir el método que a nuestro juicio debe seguir
se, porque se trata de una tarea eminentemente artísti
ca en la cual valen poco las normas a priori. No basta
que un profesor tenga cultura amplia y profunda; neces
ta además instrucción certera del interés o desinterés-
que suscita en sus alumnos, y un savoir faire de cali--
dad estética.

Mirando al conjunto de las modalidades --
que este trabajo reviste en otros países, podemos obser

var dos tipos bastante distintos de explicación de textos, salvando como es natural, las diferencias individuales entre los profesores. El primer tipo que es el más frecuente en Francia y Alemania, consiste en ceñirse mucho al texto y sacar de él multitud de comentarios principalmente históricos, literarios y filológicos. Los alumnos toman notas y procuran capacitarse para hacer algo semejante con un texto nuevo. Los profesores eminentes abren por este medio amplias perspectivas y suscitan un medio de finas relaciones que ponen en juego todos los conocimientos de sus alumnos. En manos de profesores mediocres que hayan perdido el sentido de lo esencial, la explicación corre el riesgo de perderse en el pormenor erudito o en la simple paráfrasis, y resbalar monótono por la conciencia de los discípulos sin abrir surco.

En Inglaterra y E. E. U. el profesor va al texto en busca de suggestions que le permitan provocar en la clase una discusión acerca de algunos de los temas tratados. Los buenos profesores obtienen con ello un verdadero Training de gran valor formativo y humano. Para los maestros adocenados, la página leída se convier

te a veces en un pretexto para discurrir sobre cosas insignificantes que nada tienen que ver con la Literatura ni con el idioma.

Estos dos tipos, que tienen la inexactitud evidente de toda generalización, definen bien a nuestro juicio los fines y métodos predominantes, aunque no exclusivos, del comentario de textos, en unos y otros países. El sistema que llamaríamos europeo continental requiere en el profesor preparación más honda; su valor es principalmente informativo. En el método anglosajón la intervención del maestro es más limitada y lo formativo predomina.

A nuestro modo de ver, el ideal sería reunir el contenido y precisión francesa con el método inglés. No nos parece difícil que, con una acción persistente y bien orientada sobre el profesorado futuro, puedan las Escuelas crear una tradición excelente.

En la explicación de un texto no es siempre necesario ni conveniente pretender agotarlo. Una misma página puede y debe ser objeto de comentarios distintos.

tos según las edades; y la graduación precisa de la calidad e intensidad del comentario depende buena parte de su eficacia didáctica.

Una de las principales misiones del estudio de la literatura es dar una visión honda, llena de calor y sensibilidad, de las épocas pretéritas. Supongamos que hacemos leer a nuestros alumnos un romance histórico legendario; por ejemplo, un romance de los Infantes de Lara:

"Pátese el moro..."

Súbitamente nos coloca el romance en plena Edad Media Castellana, en una de las leyendas que -- pintan esas luchas terribles, de dos familias de un odio irreconciliable. Al tratar de explicar el ambiente castellano medieval habríamos de poner de relieve cómo moros y cristianos no forman dos bandos en lucha permanente, sino que hay cristianos que se ponen a favor de los moros para combatir contra otros cristianos, y moros al servicio de los cristianos. Este romance nos permitirá, por ese solo hecho, poner en contacto al alumno

con algo muy vivo, muy real, de la España pretérita.

Después tendríamos que analizar lo que Gonzalo Gustioz va diciendo de cada una de las cabezas de sus siete hijos. Si reunimos una a una las cualidades que elogia en cada una de esas trágicas cabezas, reconstituiremos todo el concepto del caballero perfecto de la Edad Media. No falta ninguna de las condiciones que necesita reunir un noble según el Libro de los Estados de Don Juan Manuel. Las cualidades son siete - número simbólico y la leyenda las distribuye poéticamente entre los Siete Infantes. Es decir, que nosotros penetramos dentro de lo caballaresco, dentro de la Historia y de las luchas, mucho más que si leyéramos pormenores que difícilmente retiene el alumno, sobre todo si no revisitan substancia creadora.

Toda la literatura española, por su carácter histórico, tradicional apegado a la realidad del momento, se presta a esas visiones jugosas, interesantes, vivas, que superan a todo cuanto podamos aprender en un libro de Historia.

El comentario de un texto supone siempre -

la elección de un pasaje dotado de un valor. Ese valor puede referirse bien al aspecto estilístico, al tema desarrollado en el pasaje en cuestión, o a ambas cosas a la vez. Elegido un texto literario, éste se nos muestra como una abertura, un portillo abierto hacia una serie de perspectivas. Comentar un texto, por consiguiente, no consiste tan solo en que nosotros entendamos lo inmediato que se expresa en un trozo literario, no consiste tampoco en que digamos después, que ese texto es interesante, que está dotado de atractivos varios, que posee un estilo grato, fluido, que está repleto de amenidades. Todo esto sería un comentario retórico a la antigua que dejaría vacío, inerte y sin vibración aquello que tenemos el valor de potenciar. La lectura de un escrito valioso supone pasar más allá -- del plano inmediato de lo expresivo y adentrarnos en el pensamiento y en las formas artísticas. El leer supone siempre no sólo leer entre líneas, como suele decirse, sino leer por debajo y por encima de las líneas.

Nótese, por ejemplo, cómo el Diálogo de la dignidad del hombre de Hernán Pérez de Oliva, in--

terpretado en lo que tiene de nuevo hacia el año 1530 y visto en relación con las directrices de pensamiento contemporáneo del autor, puede motivar un estudio delicadísimo de las ideas renacentistas en España. La oda de Fray Luis de León A la Música de Salinas, leída con atención y comentario inteligente, pondrá a nuestros alumnos en contacto con el neoplatonismo del siglo XVI mucho mejor que un manual de Historia de la Filosofía. La lectura de Espronceda situará a la clase en pleno egocentrismo romántico, si el profesor sabe hacer resaltar sus valores temáticos y expresivos.

En la Segunda Enseñanza el valor de un comentario de textos literarios no consistirá en que el profesor disertar con profundidad y brillantez, sino en que prepare a sus discípulos las condiciones necesarias para que ellos perciban sus matices y establezcan conexiones entre la página comentada y el ambiente en que se escribió. La habilidad didáctica para escoger los rasgos esenciales y para callar todo lo demás, mide la capacidad del profesor mucho mejor que el amontonamiento de citas y noticias. Es curioso

observar cómo los alumnos, por jóvenes que sean, cali
bran instintivamente las reservas científicas que guar
da su maestro más allá de lo que dice.

Conviene enunciar el texto que se va a -
comentar en la clase próxima a fin de que los discipu
los lo preparen. En la clase, el procedimiento más -
eficaz es el diálogo.

Respecto a la selección de autores y - -
obras que deban ser explicados, creemos que en primer
año hay que trabajar principalmente con textos de pro
sa y poesía modernas. En segundo año puede comenzarse
el estudio de algún prosista del Siglo de Oro, por lo
general, la poesía lírica de los siglos XVI y XVII no
suelo utilizarse con éxito hasta final de año. En ter
cer año, no habrá inconveniente en leer algunos auto-
res medievales, combinados con los de otras épocas, -
en el supuesto de que la formación anterior de los dis
cípulos haya sido la normalmente prevista en nuestros
programas. (1)

(1) En los programas oficiales de los-
Liceos franceses se publica una lista de las obras li

Este escalonamiento de épocas y generos que acabamos de apuntar muy por encima, se justifica sólo en la necesidad de graduar las dificultades lingüísticas e históricas de los textos, no en motivos de sensibilidad estética. La percepción artística -- del niño y del adolescente es un problema de gran alcance que necesita ser tratado aparte.

(cont.) terarias adecuadas para cada grado de enseñanza. Los profesores tienen libertad para elegir -- las que quieran explicar, dentro de la lista, sin -- más limitación que la de procurar que a lo largo de la Segunda Enseñanza no quede sin estudiar ningún escritor importante. Como la Inspección es muy rigurosa y cuida de renovar las listas, Francia consigue -- que sus bachilleres tengan una cultura literaria completa, superior al nivel medio de todos los demas -- países. Italia ha iniciado una orientación análoga.

Las mismas disposiciones oficiales francesas recomiendan que no se hagan comprar de una vez,

(cont.) al principio de curso, todos los libros que se necesitan, sino a medida que vayan a ser utilizados en las clases.

CAPITULO V

EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD LITERARIA

"... Ni importa que la minoría entienda todo el arte; basta con que se llene de su honda emanación."

(J. Ramón Jiménez)

Nuestra metodología vigente encuentra en la enseñanza de las ciencias su aplicación y su apoyo. Al pronunciar los nombres de Claparede y Decroly acuden en seguida a nuestra mente los laboratorios, el campo de experimentación, el niño que observa, hace y descubre; la escuela taller donde en unos ojos claros brilla el gozo del hallazgo cotidiano. Los resultados ostensibles de la escuela activa han envuelto a toda clase de enseñanzas,-

también a las artísticas, y mucho hemos logrado con ello; pero precisamente allí donde termina la acción y comienza la contemplación ociosa y sin finalidad tabulable, encontramos los límites de la escuela-taller. El maestro se encuentra con que un insecto es más interesante que un cuadro y un mecanismo ingenioso vale más que un libro. No tenía razón Terencio -- cuando se quejaba de que la plebe romana dejaba vacío el teatro para acudir a un espectáculo de gladiadores.

Nuestra metodología artística, influida por la otra metodología, se ha hecho esta pregunta: ¿Dónde encontraremos cuadros que parezcan insectos y libros como mecanismos? Y no han faltado ensayos ingenuos para conseguir estos maridajes imposibles. La educación norteamericana sabe mucho de esta insectificación y mecanización.

Por otra parte, la enseñanza de las Ciencias cuenta con la aportación internacional; una experiencia llevada a cabo con éxito en cualquier par-

te, puede ser repetida en todas las escuelas del mundo. El profesor atento puede contar siempre con los métodos ajenos. Por esto los métodos de la hora presente valen casi sin esfuerzo de adaptación para la Física, la Biología, las Matemáticas; valen menos para las Humanidades... y necesitan un gran esfuerzo de adaptación, casi la creación del método, para aquellas que tienen época y patria.

Los profesores de enseñanzas artísticas hemos incurrido, o mejor estamos incurriendo en una desviación de los fines que deberíamos proponernos. Hemos pensado que enseñar Literatura, por ejemplo, es sólo dotar a nuestros alumnos de unos conocimientos mensurables; hemos creído que estábamos en el deber de suministrar un saber determinado y gradual. A lo sumo hablamos vagamente de educación estética; pero como esto no es cosa fácil, ni sabemos bien en que consiste, optamos al fin por sustituir la Literatura por la Historia Literaria. Los profesores llegamos al colmo de la sencillez con el manual y la antología. No nos atrevemos a censurarlo; pero sí a de--

cir que la historia del arte es el coronamiento y no el punto de partida de una enseñanza artística cualquiera.

La obra literaria valiosa tiene extensión y profundidad. En cada una de las lecturas sucesivas encontramos no sólo matices nuevos, evocaciones desconocidas, sino juicios de valores distintos y opuestos a los que resultaron de lecturas anteriores. De aquí, a nuestro modo de ver, el riesgo de la explicación de textos con la preocupación de explicarlo - todo, tan frecuente en los Liceos franceses; buena parte de lo explicado, lo que no es gramatical ni lexicográfico y entra en el plano propiamente artístico, resbala por la sensibilidad del adolescente sin dejar huella. De ello resulta a veces una antipatía a los autores explicados en clase, que dura toda la vida. Un autor inglés, nos habla del horror que siempre sintió por Shakespeare, un hombre culto que lo había leído como texto escolar.

El arte del maestro debe consistir en -

la contención y la limitación en los resultados. Con-
tentarse con un entender a medias, única manera de-
no destruir la posibilidad de una inteligencia comple-
ta, que vendrá dentro de la escuela o después de ella
o acaso nunca.

Se trata por ejemplo, de la lectura en-
una clase de primer año de una poesía de A. Machado,
titulada Mis Poetas, en la cual se evoca a Gonzalo de
Berceo. Los alumnos no saben todavía quien fue Berceo
ni les dice nada "el repaire del romeo cansado", ni -
puede sentir la gracia del alejandrino evocador. Pero
hay en ella otros contenidos inmediatamente accesi---
bles, sugestión de paisaje, lejanía poética, plasti-
cidad de ritmo, que los niños perciben en el acto. La
atención de las caras marca al maestro la curva del -
interés creciente; y sin embargo, gran parte de estos
versos, quizá la más sugestiva para los que sabemos -
historia literaria, permanece oculta para nuestros co-
yentes

LOS POETAS (1)

El primero es Gonzalo de Berceo llamado,
Gonzalo de Berceo, poeta y peregrino,
que yendo en romería aseció en un prado
y a quien los sabios pintan copiando un pergamino.

Trovó a Santo Domingo, Trovó a Santa María,
y a San Millán, y a San Lorenzo y a Santa Oria,
y dijo; mi dictado no es de juglaría;
escrito lo tenemos; es verdadera historia.

Su verso es dulce y grave; monótonas hileras,
de chopos invernales en donde nada brilla;
renglones como surcos en pardas sementeras,
y lejos, las montañas azules de Castilla.

(1) Machado Antonio.- Poesías Completas. 6a. edición.-

Col. Austral.- Argentina 1952.- Paga. 204-205.

El nos cuenta el repaire del romero cansado;
leyendo en santorales y libros de oración,
copiando historias viejas, nos dice su dictado
mientras le sale fuera la luz del corazón.

(Antonio Machado)

Hagamos la misma prueba con otra poesía,-
de Pedro Salinas, que capta inmediatamente a los lecto
res infantiles o adultos, que parece que se entiende -
en seguida. Pero sólo un entendimiento muy formado pue
de percibir su hondo sentido. la impresión total e in-
diferenciada en el comienzo de la educación estética,-
como en el lenguaje del niño las expresiones amorfas -
tatá dadá, son el principio de una diferenciación futu
ra.

"La niña llama a su padre "Tatá, dadá".

La niña llama a su madre "Tatá, dadá".

Al ver las sopas

la niña dijo:

"Tatá, dadá".

Igual al ir en el tren
cuando vio la verde montaña
y el fino mar.

"Todo lo confunde" dijo
su madre. Y era verdad.
Porque cuando yo la oía
decir "Tatá, dadá".
veía la bola del mundo
rodar, rodar,
y el mundo todo una bola
y en ella papá, mamá,
el mar, las montañas, todo
hecho una bola confusa;
el mundo " Tatá, dadá "

Pedro Salinas, Presagios (1)

(1) Pedro Salinas. Poesías Completas 3a. ed.
Aguilar Madrid 1961 Pag. 5

Algunos trozos breves y bien escogidos de Las Soledades puede ser que no dejen en un auditorio infantil más que unas cuantas evocaciones brillantes y musicalidad expresiva; pero acaso Góngora se contentaría con estos resultados. No caigamos por lo tanto en la ingenuidad de suministrar a los niños la llamada literatura infantil llevados por el culto excesivo a la facilidad; para alcanzar lo alto hay que ponerse de puntillas.

Al encabezar este capítulo - que no pretende novedad - y que podría titularse La Pedagogía del entender a medias aplicada a la educación literaria en la Segunda Enseñanza, (lo hemos hecho con una cita de uno de nuestros mejores poetas) nos habla de que basta con que del arte se perciba su honda emanación. Acaso el lector se alarme ante la vaguedad que estas palabras parecen anunciar. Pero del mismo modo que la poesía de hoy impone perfección, rigor y exactitud, también estas consideraciones de un nebuloso entender a medias han de procurar alcanzar algunas conclusiones suficientemente precisas y rigurosas. Recobran aquí su justo valor las - -

palabras formación literaria, educación estética; el lector no va a encontrar, en resumidas cuentas, más - que un esfuerzo por definir y sistematizar su significado.

Nuestra educación literaria ha de comenzar por despreocuparse de toda ordenación histórica, Aspiramos nada más y nada menos que a despertar el gusto por la lectura, a mover la sensibilidad y la imaginación de los muchachos; y la Historia Literaria difícilmente se sustrae a la tentación de incluir en ella valores puramente arqueológicos, sin contenido actual, - por aquello de que no se pierda el enlace cronológico de obras y autores. La sistematización histórica, o sea el curso de Historia Literaria, se iniciará después, en el tercer año de Secundaria, cuando los alumnos conozcan ya- aunque en un entender a medias - una buena parte de las obras que van a colocarse en orden cronológico enlazándolas unas con otras. Lo contrario es -- operar sobre esquemas.

Durante los dos primeros años de la Es--

cuela Secundaria, la Literatura va a desempeñar exclusivamente su verdadero papel, el que tendrá en la vida, de puro goce estético. Aunque el profesor gradúe y ordene las lecturas, éstas tendrán para el alumno la gracia de lo imprevisto, la apariencia de desorden y falta de sistema. El ideal de una clase de Literatura en lo contemplativo, sería parecerse a una sesión de Canto en lo que es acción - práctica de composición y estilo - estaría muy cerca de las clases de pintura.

Orientando de esta manera, el ejercicio Profesional trae enseguida la evidencia de que hay que comenzar por lo contemporáneo. Y en este aspecto la -- sensibilidad infantil nos da la sorpresa de su percepción, a veces más despierta que la nuestra. La generación adulta tiene que adaptarse a los valores literarios nuevos que van surgiendo; muchas poesías tenidas comunmente por complicadas, conceptuosas o poco claras encuentran entre los públicos infantiles éxitos inespe

rados. Este oficio de enseñar, que dicen que seca tanto el alma, nos impone sus laces de alborada aunque a veces prefiriéramos seguir durmiendo.

Gustavo Lanson en el prólogo de su magnífica Historia de la Literatura Francesa, trata de los primitivos literarios como lectura de los niños. Cómo no han reparado nuestros pedagogos - dice - en que la infancia de la literatura es justamente la literatura de la infancia? En el fondo de este pensamiento - atractivo en conjunto - laten huellas del momento en que se aceptaba que la Ontogenia reproduce la Filogenia. La infancia de la Literatura es literatura de la infancia no por lo que tiene de ingenuo, balbuciente y sencillo, sino por lo que tenga de narrativo y dramático. Toda obra literaria, de cualquier época, en que haya una acción viva y continua encontrará lectores entusiastas entre los niños. El Romancero y el Cantar de Mio Cid, modernizado en el lenguaje, son inte-

resantes para los niños por las mismas razones que Los Tres Mosqueteros o las novelas de Salgari. Junto a las lecturas contemporáneas la educación literaria debe -- utilizar - sobre todo en los comienzos - la literatura narrativa de todos los tiempos. Pero fuera de lo narrativo casi todo el resto de la Edad Media carece de cualidades para atraer a los alumnos jóvenes.

Por lo que se refiere al estudio de los clásicos conviene que los profesores no pierdan de vista aquella definición de Azorín: Clásico quiere decir actual, Y no sólo para los adultos, sino para los niños.

Los autores que no despierten una repercusión en la sociedad contemporánea, un interés presente, son inútiles para la educación estética. Si -- hoy no lee nadie la Austriada no nos empeñemos en hacérsela leer a los alumnos. En cambio las obras literarias del pasado que encuentren lectores entre los - hombres cultos de hoy, podemos y debemos utilizarlas-

en las clases, aunque parezcan muy difíciles; los muchachos las entenderán a medidas y con esto nos basta. No se trata por consiguiente, de huir de la dificultad. La pedagogía faciltona que sólo se preocupa de adaptarse al nivel del niño, renuncia a ampliar el campo de interés infantil y rebaja pavorosamente el contenido de la cultura media. Deben leerse los clásicos, y por el camino del clásico actual pueden obtenerse del adolescente resultados insospechados: Gracián y Santa Teresa, sin más apoyo que una media comprensión, pueden despertar un interés auténtico, no falsificado ni escolar, entre nuestros alumnos de 15 años, a condición de que el profesor sepa actualizarlos en la sensibilidad de hoy.

Hay que evitar a todo trance que los estudiantes salgan de nuestras aulas ayunos de percepción artística. En las clases universitarias ocurren con frecuencia casos como el siguiente; se pide que lean La Celestina y expongan su impresión por escrito.

Las composiciones hablan casi todas de las ediciones, del autor probable, etc. es decir de lo periférico; pero no de la obra en sí misma. Algunos se adentran en un comentario moral, como si la Tragicomedia se hubiera escrito con fines docentes. Otros se limitan a resumir el argumento con más o menos acierto. Raras veces se encuentra la reacción personal ante el libro leído, ni menos la captación de lo específicamente literario. Más que incapacidad por parte de los muchachos, se trata casi siempre de que no están acostumbrados a leer y a formular con sinceridad sus impresiones. Hay en nuestra juventud encogimiento de espíritu, falta de audacia en el juicio propio, embotamiento de la originalidad. Aunque estos males son el resultado de un ambiente social muy complejo, es indudable que la educación puede hacer por airear la mente de los jóvenes, especialmente en la adolescencia.

La diferencia entre los sexos suele exigir también algunas diferencias de método en las eda-

des a que se refiere la Segunda Enseñanza. Es bien sabido que la facultad expresiva del lenguaje es de ordinario más precoz en la mujer. Las niñas aprenden a hablar antes que los niños; e igualmente si se comparan los trabajos de composición oral y escrita a los 12 años, se nota generalmente una ventaja considerable (de uno a dos años) en favor de las niñas. Esta desigualdad es más fácil de observar todavía cuando se trata de percepción literaria; un niño de 12 años sigue en el interés casi exclusivo de lo narrativo y lo dramático; en niñas de la misma edad se inicia la atención por lo descriptivo y lo sentimental. En clases con coeducación hemos observado, por ejemplo, que la lectura de un ensayo de Larra en el que se describen tipos populares (el vendedor callejero, la trapera) la atención del auditorio se nos ha dividido por sexos. Los niños se distraen porque no ocurre nada. Las niñas en cambio, encuentran ya el sabor de los rasgos característicos de un personaje.

Después de la pubertad la niña se convierte en lectora de toda clase de libros. El muchacho sigue progresando con lentitud, amplía despacio los círculos de su interés literario - excepto en los artistas natos - hasta llegar a la nivelación de los sexos, que según nuestra experiencia personal, se alcanza en los alumnos de nuestra clase media hacia los 16 años. De aquí en adelante se inicia la voracidad lectora del muchacho. La mujer, en cambio, a seleccionar, a limitar sus gustos literarios.

Una educación basada en la homogeneidad de los grupos escolares, preocupada en que los alumnos de cada clase puedan recibir un tratamiento uniforme, encontraría en las observaciones que anteceden un obstáculo para la coeducación.

Pero lo que hemos llamado pedagogía del entender a medias no sólo permite sino que estimula las diferencias individuales. En las enseñanzas científicas la homogeneidad de la clase es necesaria-

porque en todo momento hay que partir de una masa de conocimientos previos. La enseñanza artística puede - operar - entre ciertos límites - a base de sensibilidades desigualmente cultivadas: variarán los resultados obtenidos en cada alumno, pero el método puede -- ser esencialmente el mismo. Una obra teatral se dirige a un público extenso y heterogéneo; cada uno de los espectadores saldrá del teatro con la sensibilidad en enriquecida de modo muy distinto en grado y en calidad.

La pedagogía del entender a medias, es, por consiguiente, un primer plano para despertar lo - individual, para el estímulo de la originalidad creadora. Si los profesores de Literatura nos dejamos influir por el método de las ciencias y aspiramos a que una obra literaria sea enteramente comprendida, como si tratara de un teorema, la desigualdad de aptitudes perceptoras, aún con clases de alumnos homogéneos, echará por tierra nuestros métodos a la vez que desnatu

realizará en su esencia a la obra literaria.

La honda emanación del Arte de que nos habla Ramón Jiménez, o el entender a medias, que viene a ser su traducción didáctica, viene pues a convertirse en el medio importante para despertar la individualidad artística. Pero a esta individualidad que despierta hay que darle un contenido que la estimule a enriquecerse.

Por lo que se refiere a la forma de practicar estas lecturas varía según las edades. En términos generales la distribuimos así:

En primer año usamos la lectura por el profesor de obras o fragmentos literarios. Estas lecturas deben ser muy breves (de diez a quince minutos, por lo general) y sólo muy raras veces deben ir acompañadas de comentarios históricos. Se busca únicamente la sugestión estética que puedan ejercer sobre los niños. Una vez terminada la lectura, el resumen oral de lo leído, por parte de algún alumno, da un buen motivo para -

ejercitar la composición oral al mismo tiempo que asegura la atención de la clase. En este grado es excelente que los niños reciten poesías de memoria. La aptitud y el gusto por la recitación son muy variables; desde el alumno que todos los días desea salir a recitar, hasta el tímido a quien hay que ayudar a vencer su encogimiento o falta de aptitudes.

Parece aconsejable a primera vista que hay que dejar en libertad a los niños para elegir las poesías que han de aprender a recitar; pero en la - - práctica se ve que a menudo eligen cualquier cosa, lo primero que tienen a mano, lo mismo la copla de la hoja de almanaque, que el soneto cursi de una revista - gráfica. A fin de evitar esta ramplonería salvando la libertad de elección, conviene que el profesor tenga siempre a mano libros y copias de poesías bien seleccionadas entre las que suelen gustar a los niños, para facilitar a los que vacilan o no tienen donde buscar recitaciones que les gusten.

En el segundo curso comienzan las lecturas individuales de los libros que el profesor facilita. Se destina a ellas una hora semanal, en la que, mientras todos los alumnos leen, los que han terminado un libro dan cuenta de su lectura en conversación-privada con el profesor. Este llama su atención hacia los puntos esenciales de la obra leída, la sitúa en el ambiente de su época y da algunas noticias breves-acerca del autor.

El alumno resume su conversación con el profesor en un cuaderno de lectura. Cada uno lee, como mínimo, diez libros escogidos entre las obras capitales de la Literatura. La afición a la lectura es muy variable en los niños, pues mientras algunos se limitan al mínimo exigido, otros llegan a dar cuenta-al profesor hasta de 40 libros por curso. En general-se observa en esta edad una diferencia notable en favor de las niñas, como ya hemos dicho anteriormente.

En el tercer curso se aspira a que los-alumnos lleguen a tener un conocimiento circunstancia

do de las obras que leen, en conexión con sus estudios de Historia Literaria. Ya no se trata quí sólo de una simple impresión estética, sino, además, de un estudio sistematizado históricamente. Para ello se hace que -- lean en su casa una obra por semana y redacten acerca de ella un juicio crítico. La clase, entonces, versa -- exclusivamente sobre la obra de que se trate. Los alumnos leen sus trabajos y discuten sus puntos de vista -- bajo la dirección del profesor, el cual procura, prescindiendo de los datos eruditos que no sean indispensables, excitar la sensibilidad de los alumnos para que perciban bien la obra estudiada.

La métrica puede estudiarse en el primer curso unida a la enseñanza de la lengua, a las recitaciones de poesías y al comentario de textos. Los géneros literarios, comenzando por la simple denominación de los mismos, pueden iniciarse en segundo año. En el tercer curso se irá deduciendo su teoría de las lecturas que los alumnos practican.

Las acostumbradas nociones de Estética,
deberán conservarse para el último año.

C A P I T U L O VI

HISTORIA DE LA LITERATURA

De lo expuesto en el capítulo anterior se deducirá fácilmente el error, que a nuestro modo de ver, significaría comenzar el estudio de la Historia literaria sin que los alumnos tuvieran antes una gran masa de lecturas - en que apoyarla. Por esta razón no debe aspirarse en los - primeros grados a sistematizar los conocimientos literarios siguiendo un desarrollo histórico.

Cuando llega el momento de esbozar la ordenación histórica de los hechos literarios, el profesor se encuentra atraído hacia dos metas fundamentalmente opuestas. Una de las direcciones pedagógicas contemporáneas organiza

el trabajo escolar a base de centros de interés o de unidades, que obliguen a los alumnos a elaborar personalmente - un asunto determinado y suficientemente amplio; por ejemplo: un género a través de la Historia, un tema (pastoril religioso, picaresco, etc.), un estilo artístico (gongorismo, neoclacismo...), una época determinada, etc. Este método tiene como fin primordial que los discípulos aprendan a estudiar, a comparar por cuenta propia; a reunir noticias, interpretarlas, sintetizarlas y exponerlas. Su preocupación es esencialmente formativa. El método no aspira a que el conocimiento sea completo, pero sí profundo en el tema estudiado, pensando que el muchacho que sabe estudiar con serenidad y fundamento una parte del programa, sabrá también, cuando le convenga, ahondar en todas las demás.

Del lado contrario, la tradición y la conveniencia del hombre culto moderno, empujan a los maestros hacia una formación lo más completa posible. No es tolerable, en ese sentido, un desconocimiento total de Alfonso el Sabio o de Lope de Vega, aunque se dominen algunos sec-

tores del pesado literario español. Todo consiste, por consiguiente, en fijar bien lo que se estime como más importante; pero una vez fijado, hay que exigirlo inexorablemente. Podremos abandonar los escritores de segunda fila, pero nunca los fundamentales.

Nuestros lectores habrán comprendido, por las ideas que llevamos expuestas hasta ahora, que nuestros métodos, tratan de servir conjuntamente ambas tendencias.

Información general a lo largo de toda la historia literaria española; y a la vez aprendizaje del trabajo monográfico que prepare las facultades-investigadoras personales. En tercer curso, las composiciones orales y escritas exigen preparación larga e intensa.

En Francia, las instrucciones ministeriales no recomiendan que se ponga en manos de los alumnos un manual de Literatura Francesa hasta la clase de Troisième (quince años de edad aproximadamente), y aún así el manual sirve más como libro de consulta para preparar textos y composiciones, que como libro de estudio en el cual-

deben aprender noticias de memoria. A pesar del tino con que se emplea, no han faltado esfuerzos para suprimirlo, o por lo menos para evitar que los estudiantes se encuentren los conocimientos demasiado elaborados ahorrándoles el trabajo fecundo de observar y comparar por cuenta propia.

En el curso anterior (clase de quatriéme) comienzan a darse a los alumnos algunas noticias muy -- elementales sobre el autor y su tiempo, pero siempre a -- propósito de los textos y pensando en que el objeto principal de la enseñanza es el texto mismo.

En Inglaterra y Estados Unidos los manuales de literatura inglesa se usan muy poco en las high schools y siempre con el caracter de libros de referencia (reference books). Ni aún en el College se da mucha importancia al manual, y claro está que nunca se emplea para aprenderlo de memoria.

En nuestro país, y no ciertamente por culpa de los profesores, el manual de Historia literaria ocupa-

el primer plano. La necesidad de dar a conocer en un año lo fundamental de la Literatura española y mexicana, ha hecho que los profesores se hayan acostumbrado a sustituir el conocimiento directo de las obras por unas noticias acerca de ellas. Por mucho que se esfuercen no hay tiempo para hacer leer libros más que en corto número.

Las antologías atiendan la dificultad, pero hay que reunir en ellas lo antiguo y lo moderno, lo español y lo mexicano, sin graduación posible, puesto que hay que empèazar y acabar en un año todo el programa. El alumno parte del manual para ir a la obra literaria, cuando debería ser precisamente todo lo contrario. Los resultados son bien visibles; nuestros mejores alumnos alcanzan a tener bien ordenados los esquemas de Historia Literaria, auténtica. Sólo un plan cíclico de enseñanza bien ejecutado, podrá dar a los estudiantes una verdadera formación humanística.

En el desarrollo de nuestras lecciones de Historia de la Literatura procuramos reducir al mínimo --



los datos eruditos y acentuamos, en cambio, la valoración
estática e histórica de obras y autores. Enseñamos, eso -
sí, a los discípulos, a manejar libros en los que puedan
encontrar las noticias biográficas y bibliográficas que --
sean necesarias en cada caso. Sólo así podremos aspirar a
que las noticias contenidas en los manuales dejen de ser
esquemas muertos.

1.- Abreu Gómez, Emilio.- La enseñanza del español.-
Ministerio de Educación. Departamento Editorial.- San Sal
vador 1961.

2.- Alonso Pedraz, Martín.- Ciencia del lenguaje y -
arte del estilo. 5a. ed.- Aguilar.- Madrid 1960

3.- Bello, Andrés, Cuervo, Rufino.- Gramática de la
lengua castellana.- Ed. Sopena.- Argentina 1952.- 3a. ed.

4.- Canat, R.- La literatura francoise par les tex-
tes.- París L. Deloplane.

5.- Castro, Américo.- La enseñanza del español en Es
paña.- Victoriano Juárez Ed. Madrid 1922.- Biblioteca Es-
pañola de Divulgación Científica.

6.- Castro Américo.- Lengua, Enseñanza y Literatura.
Esbozos Victoriano Juarez Ed. Madrid 1923.- Biblioteca Es
pañola de Divulgación Científica.

7.- Claparede.- La educación funcional.- Trad. por -
Mercedes Rodrigo.- Espasa Calpe. Madrid 1932

8.- Croce, Benedetto.- Estética como Ciencia de
la Expresión y Lingüística General.- Trad. José Sánchez
Rojas.- Lib. de Francisco Beltrán.- Madrid 1912

9.- Decroly, Ovide y Boon Guard.- Hacia la es-
cuela renovada. Una primera etapa.- Trad. de Sidoró Pin-
tado.- Tip "El día de Cuenca".- Madrid 1922

10.- Dewey, John y Dewey E. .- Las escuelas de -
mañana.- Trad. Lorenzo Luzuriaga.- 2a. ed. Edit. Hernando
S. A.- Madrid 1927.

11.- Elias de Ballesteros, Emilia.- Ciencia de -
la educación.- Ed. Patria.- México 1958

12.- Highet, Silbert.- El Arte de enseñar.- Ed.-
Paidós. Vol 15.- Buenos Aires 1959.

Jiménez, Juan Ramón.- Obras Completas. Ed.-
Aguilar Madrid.

Larroyo Francisco. Pedagogía de la Enseñan

za superior.- (naturaleza, metodos, organizacion).-

U. N. A.- México 1959

Lenz, Rodolfo.- La oración y sus partes.- 2a.

ed. Publicaciones de la Revista de Filología Española.

Madrid 1925.

López Vasquez, Juvencio.- Didáctica de la Len

guas Vivas Vol. I-II.- Facultad de Filosofía y Letras.-

U. N. A. M. Dirección general de publicaciones. Tomos 25

56. México 1958. 1962

Machado, Antonio.- Poesías Completas.- 6a. ed.

Col. Austral Argentina 1952.

Rodríguez Aragón Ismael.- Didáctica aplicada a

la segunda enseñanza.- México 1942.

Salinas, Pedro.- Poesías Completas.- 3a. ed. --

Aguilar.- Madrid 1961.

Withehead, A.N.- Los fines de la educación.-

Paidós Vol. 8 Buenos Aires 1957.

Revistas

Abreu Gomez, Ermilo.- "Didáctica del Español".

Conferencia en el Auditorio "Rafael Ramírez" de la Normal Superior el 29 de abril 1963.- Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de México.- Boletín 11 México - D. F. 30 julio 1963

López Pérez, Emma.- "Algunas sugerencias para

la conducción de la gramática".- Centro Internacional - de Estudios Pedagógicos de México.- Boletín 14.- México D. F. 15 julio 1964.

"Proyecto de guías metodológicas para la enseñanza del lenguaje" Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de México.- boletín 10.- México D. F. 30 Abril 1963.

Rodríguez Lobato, Oliva.- "Una experiencia en

la clase de español en la escuela secundaria diruna No. 18" Seminario de Español.- Centro Internacional de Estu

diarios Pedagogicos de México.- boletín 14.- México D. F.

15 julio 1964.