

tor, una organización coherente del dominio lateral, cierta tendencia a las relaciones sociales, propias de cada edad. Toda disarmonía en este conjunto puede provocar, ya sea una regresión particular del lenguaje, ya sea una organización primitiva, en el sentido de esta forma defectuosa que es la tartamudez.

Antes de finalizar el artículo quiero hacer mención a un trastorno del motor de la palabra oral: la voz.

Me refiero a la *mutación* de la misma en el curso de su evolución fisiológica entre la segunda infancia y la adolescencia. Esta etapa corresponde a la completa transformación sexual del individuo, produciéndose al mismo tiempo el crecimiento brusco de la laringe. La longitud de las cuerdas vocales pasa de 15 a 20 mm. en las niñas y de 15 a 25 mm. en los muchachos. Este período dura alrededor de los seis meses, durante el cual la voz es inestable y particularmente frágil; los cambios bruscos en el registro provocan fallos y cortes. En el transcurso de dos años se continúa la evolución vocal, paralela a la del crecimiento.

Una voz defectuosamente utilizada en el curso de la crisis fisiológica vocal pierde su sonoridad; debe, por tanto, evitarse todo esfuerzo de la laringe (ejercicios de canto colectivo o de recitación en alta voz). Lo mismo en la escuela que en la familia es necesario impedir los esfuerzos vocales.

Transcurridos los plazos reglamentarios sin que la voz haya alcanzado su normalidad ha de ser tratada esta disfonía por el logopedista.

Cuando el tratamiento reeducativo no surta el efecto apetecido es porque estamos frente a un caso de *infantilismo laríngeo* con trastornos endocrinos, trastornos que solamente puede corregir el endocrinólogo.

No debe confundirse la voz infantil (trastorno funcional), con el infantilismo laríngeo (trastorno anatómico).

Esperemos que en un futuro próximo existan centros psicopedagógicos donde la rehabilitación del habla se haga de un modo sistemático en todos aquellos individuos que lo necesiten, descubriendo y corrigiendo las anomalías que presenten los alumnos de los distintos centros de enseñanza, desde el Jardín de Infancia hasta los estudios superiores.

#### BIBLIOGRAFÍA

- HARMS, M. A., y MALONE, Y. J.: "Hearing acuity and stammering." *Ann. of otol.*, 48, 658-662, 1939.
- PARTRIDGE, I. M.: "Oral Deformities and Dyslalía." *Journ. of Speech Disorders*, 1947, 12, 168.
- SREMAN, M.: "La pathogénie du développement retardé de la parole." *Cas. lók. ces.*, 1931, número 51.
- SREMAN, M.: "Sur le développement retardé de la parole, se présentant héréditairement

dans la famille", *Otol. Slov.*, II, Praga, 1930.

PRADO MORENO, R.: "Los niños que hablan mal", *Bordón*, número 22, octubre de 1951.

PRADO MORENO, R.: "Lateralidad manual. Escritura en espejo", *Rev. Española de Pedagogía*, número 38, abril-junio de 1952.

PRADO MORENO, R.: "Un curso sobre reeducación de la palabra en París", *Boletín Otorino y Broncoesofología*. Órgano oficial de las S. de Otorrinolaringología de los Hospitales de Madrid. Año VI, núm. 3, 1953.

PRADO MORENO, R.: "Cómo está organizado el servicio de reeducación psico-motriz y de

lenguaje en el hospital Henri Roussel, de París", *B.O. de Otorrinolaringología de los hospitales de Madrid*, año VII, núm. 1, 1954.

DORTEL-MAISONNEU, S.: "Le bégaiement, ou ré-éducation", *Feuillets du praticien*, núm. 5, octubre de 1945.

OSTON, S. F.: *Reading, Writing and Speech. Problems in children*. Nueva York, 1937.

TRAVIS, L. F.: "Dissociation of the homologous muscle function in stuttering", *Arch. of Neur.*, 31, 1934.

## REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

por ADOLFO MAILLO

Director del C. E. D. O. D. E. P.

Creo que buena parte de las confusiones existentes en la Pedagogía y la Didáctica desaparecerían si sometiésemos a un análisis ceñido los conceptos que motivan nuestros debates. En ocasiones, su alcance parece obvio, en una "primera vista" de las cuestiones; sin embargo, una consideración más atenta descubre complicaciones cuyo esclarecimiento es condición indispensable para avanzar con éxito en el camino de las deducciones teóricas y las aplicaciones prácticas. Tal ocurre en el caso presente.

### ¿Qué es leer y escribir?

A cualquiera que se le plantee esta pregunta se le ocurre, de inmediato, considerarla ociosa, y quien la formula puede ganar fama de impertinente. Nos inclinamos, por el contrario, a pensar que, sin haberlas contestado de un modo suficiente, no es posible dar un paso acertado en la metodología de la lectura y la escritura.

Cuando definimos la lectura como interpretación del pensamiento ajeno consignado por escrito, y la escritura como expresión mediante signos gráficos del pensamiento propio, damos definiciones sintéticas, globales y, sobre todo, válidas para el adulto, que se encuentra situado, por así decirlo, en la "desembocadura" del aprendizaje de estas técnicas.

Prescindamos ahora, por un instante, de lo que son la lectura y la escritura para nosotros, y pensemos en el habla, realidad lingüística individual que pone en acción mecanismos psicológicos de expresión de contenidos de conciencia al *único nivel real*, que es la utilización de la lengua por cada hablante. Según Benot, hablamos mediante *masas elocutivas* en las que el acento establece cimas y valles fónicos, de acuerdo con el sentido de lo que intentamos expresar. Como dijo el gran lingüista Saus-

sure, "psicológicamente, nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa e indistinta. Filósofos y lingüistas han estado siempre de acuerdo en reconocer que, sin la ayuda de los signos, seríamos incapaces de distinguir las ideas de una manera clara y constante. Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua" (1).

Este texto merece atenta consideración. De él se desprende que antes de que sepa hablar el niño posee un pensamiento brumoso, inconcreto y vago, y que es la lengua la que le permite operar en él individualizaciones susceptibles de dar a sus percepciones, representaciones e ideas "claridad y distinción", como Descartes quería. Ello ocurre porque *la lengua es un instrumento de análisis mental*, ya que el pensamiento se precisa y aclara formulándose, exteriorizándose, según afirmó Delacroix en un libro capital para quienes hayan de ocuparse de didáctica del idioma (2).

Ahora bien, el análisis que opera en el pensamiento la lengua hablada es muy elemental, debido al carácter masivo de la elocución, sólo "limitada" por los cortes fónicos de la cadena hablada. Este análisis somero y deficiente debe completarse a fin de que el sujeto parlante analice por completo la realidad de su propio lenguaje. Para ello es imprescindible que la *realidad oral* en que la lengua consiste esencialmente se objetiva, adquiera forma y corporeidad fuera de nosotros; sólo así podremos verificar en ella los cortes y precisiones que nos permitan "ver las palabras en que expresamos lo que pensamos, de-

(1) FERDINAND DE SAUSSURE: *Curso de lingüística general*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1945. pág. 191.

(2) HENRI DELACROIX: *Le langage et la pensée*. Alcan, París, 1923.

seamos y somos", que es tanto como tomar posesión de nosotros mismos.

"El pensamiento, caótico por naturaleza, se ve forzado a precisarse al descomponerse", ha dicho Saussure (3). Esta descomposición es tanto más perfecta cuanto más desciende de la frase a la palabra, de ésta a la sílaba y, finalmente, a la letra. Son los signos alfabéticos, instrumentos de esa "descomposición" del pensamiento vehiculado en los sonidos, los intermediarios que hacen posible el análisis de nuestras emociones e ideas en que consiste radicalmente el dominio de la lectura y la escritura.

#### Analfabetismo y didáctica de la lectura-escritura.

Si son acertados los puntos de partida de Saussure, no ofrece duda que el conocimiento de los signos alfabéticos permite descomponer y analizar los complejos fonéticos en que el pensamiento se contiene y, por ello, convierte en acciones conscientes la formulación de las propias ideas y deseos, así como la percepción, entendimiento y valoración de las expresiones orales o escritas de los demás.

Este dominio consciente de un territorio que sin él permanece en la penumbra de un sonambulismo apenas humano es tanto más importante cuanto que se refiere al ejercicio de la función más elevada del hombre, mediante la cual se expresa a sí mismo y comprende a los demás, fundando, al par, el autoconocimiento y la vida social.

Si el lenguaje es, como ha dicho Heidegger, "la casa del ser", la enseñanza de la lectura y la escritura, que permite su posesión lúcida y analítica, constituye uno de los cuarteles esenciales de la formación cultural, ya que capacita al hombre para una ascensión, imposible por otros medios, en el adensamiento y enriquecimiento de sus mejores posibilidades.

A esta luz, el analfabetismo es un estado inferior desde los puntos de vista cultural y humano, y la enseñanza de las técnicas instrumentales de la cultura cobra un relieve didáctico excepcional, a la vez que se carga de nuevas significaciones y de nuevas responsabilidades (4).

Hagamos algunas consideraciones en torno a sus fundamentos.

(3) F. DE SAUSSURE, *ob. cit.*, pág. 192.

(4) Las exigencias que formula a la Didáctica de la lengua el valor esencial que asignamos a la lectura y la escritura son inmensas, y aquí no pueden ser siquiera aludidas. Baste consignar el relieve que adquiere toda la metodología activa y, dentro de ella, la lectura comentada, el análisis de textos y los ejercicios de redacción.

#### El procedimiento ideo-visual.

El fundamento psicológico del procedimiento analítico—que parte de la palabra o de la frase—en la enseñanza de la lectura y la escritura es la *percepción sincrética* del niño, para decirlo con las palabras de Claparède, tipo de percepción a la que Decroly llamó *función de globalización*. Para el pedagogo belga, lo que el niño capta unitariamente, porque tiene para él un sentido completo, no es la palabra, mucho menos la sílaba o la letra, sino la frase y ello no solamente en el sentido psicológico de la comprensión de la idea, sino en el puramente perceptivo de la *aprehensión sensorial del conjunto gráfico*. Lo psicológicamente simple, pues, para el



niño es la frase; luego por ella debe comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La base de partida desde el punto de vista lingüístico, que es el que importa, de Decroly es una *concepción visual de la lengua* y, por tanto, de la lectura y la escritura, frente a la *concepción fonética tradicional*. Por esto, su método debería denominarse *visual-ideográfico*. En última instancia, Decroly no tenía en cuenta en sus pesquisas sobre la didáctica de la lectura y la escritura más que los elementos gráficos, como simbolizadores de las ideas, prescindiendo por completo de los sonidos. "Como quiera que sea—dice Amelia Hamaide, su principal colaboradora—, para la lengua francesa, en todo caso, el fenómeno principal que se encuentra a la base de la lectura es, sin ninguna duda, un fenómeno visual... La lectura es, ante todo, una función visual" (5).

Este carácter visual del lenguaje, al menos desde el punto de vista de su enseñanza, ha dado lugar a múltiples estudios contemporáneos sobre los movimientos de los ojos y de la mano en

(5) AMELIE HAMAIDE: *La méthode Decroly*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, s. a., páginas 159-160. El predominio de las sensa-

la lectura y la escritura. Junto a él ha jugado también su papel el argumento histórico. He aquí cómo lo expresa Amelia Hamaide: "Si consideramos el lenguaje y la escritura, vemos que ni el uno ni la otra han comenzado por la letra, sino más bien por el sonido y por el dibujo con el valor de frase (subrayo yo). Observemos de cerca a un niño; veremos que la frase precede a la palabra y que generalmente la palabra empleada por él tiene el valor de una y aun dos frases" (6).

Ambas razones—la psico-lingüística, relativa al predominio de lo visual-ideográfico en las lenguas, y la histórica, que intenta deducir el método de la evolución de la escritura—son muy débiles.

El idioma no es una realidad gráfica, sino subsidiaria, secundariamente. En realidad, *las lenguas son sistemas de sonidos*, pues la escritura, pese a su intento de dar permanencia a la fugacidad del pensamiento, o acaso por ello mismo, da de la lengua viva, que es la oral, una versión artificial, incompleta y pobre (7).

Tratar la lengua y, por tanto, la escritura, que la traduce y representa, como una realidad ideográfica, es decir, que *pinta las ideas*, cuando nuestros sistemas de escritura son ya puramente alfabéticos, esto es, fundados en la re-

ciones visuales en la orientación global de la cultura post-renacentista es una "constante", que se prestaría a interesantes reflexiones. La pintura del Renacimiento y el correlativo auge de la doctrina pedagógica de la intuición, reducida a su aspecto visual, deben atribuirse a esa versión hacia lo plástico de la *mirada psicológica*. En nuestro tiempo el cine señala la cima de ese movimiento y parece anunciar, como han dicho algunos observadores, el advenimiento de una *cultura visual*, de la que yo he dicho en otra parte que equivaldría al "licenciamiento de la razón" (Ver A. MAÍLLO: "Rafes y crítica de la doctrina pedagógica de la intuición", en *Revista de Pedagogía Española*, núm. 13. Madrid, págs., 15-22, y "Más sobre la doctrina pedagógica de la intuición" (en el sexto centenario de Ockam), en *Estudios Pedagógicos*. Zaragoza, VII, págs., 24-45.

La didáctica actual incorpora a sus tareas los efectos últimos de esa tendencia, mediante los llamados *medios audio-visuales*.

(6) AMELIE HAMAIDE, *ob. cit.*, pág. 161.

(7) "La lengua escrita no puede descubrirnos los verdaderos caracteres de una lengua viva, porque su esencia misma queda fuera de las condiciones de la vida real. Tampoco puede darnos la imagen auténtica de un estado de la lengua, ya que, por necesidad y privilegio, vive a la vez en el pasado, en el presente y en el porvenir, pudiendo un mismo autor, en una misma página, mostrarse adelantado o retrasado con relación a la lengua hablada. No quiere esto decir que la lengua escrita tenga que quedar fuera de los estudios estilísticos; hasta desempeña en ellos un papel sumamente útil cuando se la estudia en función de la lengua hablada. Entonces es cuando aparece en su verdadera luz, alumbrada por la única lengua digna de este nombre, la oral, de la cual la lengua escrita es una transposición y una deformación". CHARLES BALLY: *El lenguaje y la vida*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1941, pág. 115.

producción de los "fonemas" mediante "letras", es, sobre un retroceso, una adulteración de la realidad. Considerar a la escritura como una *pintura de las ideas*, que es, en el fondo, la razón del método visual-ideográfico, es puro error. Ello sería exacto si tuviéramos una escritura ideográfica, como la china o la egipcia, en las que el signo *no evoca*, sino que *reproduce* la idea. Pero, en las escrituras alfabéticas, partir de la frase—*gráficamente muy compleja*, aunque su contenido sea *psicológicamente simple*— equivale a embrollar la mente infantil. Claro que el niño individualiza y diferencia bien frases complejas conteniendo órdenes, nombres propios, etc., etc.; pero para él esto no es escritura, sino dibujo, lo mismo en cuanto a la percepción sensorial que en cuanto a la reproducción gráfica. No hay escritura, en las lenguas de transcripción alfabética, más que cuando se asocian en la mente del que escribe letras y sonidos (8).

#### Letra y espíritu.

Porque la lengua es, ante todo, una realidad fonética, no visual, el procedimiento metodológico exigido por su propia estructura tendrá como etapas:

a) De la frase y la palabra, a la sílaba.

b) De la sílaba, al fonema y la letra.

La *globalización*, a que propende la visión contemporánea del mundo, enemiga del sistema, ha desembocado en un ideovisualismo erróneo en cuanto rebasa los estadios iniciales de las primeras lecciones de lectura y escritura. En cuanto el niño se familiariza con la letra, como reproducción de sonidos, debemos actuar sobre ella, sin perjuicio, claro es, de dar a la enseñanza el mayor atractivo posible, acudiendo al dibujo, al color y a cuantos medios nos sugiera el arte pedagógico.

Esto no supone que caigamos en la *superstición de la letra*, es decir, en una sobrevaloración de los signos, tratados en sí mismos como valores autónomos. Y ¡cuántas veces la escuela se limita poco más que a una labor de interpretación superficial y trivial de los signos, sin penetrar en el mensaje que encierran (9). Pensemos en nuestra clase de

lectura, en nuestros dictados, en nuestros resúmenes de lecciones, hasta en esas explicaciones que se nos antojan la culminación de las exigencias didácticas. ¿No hay en ellas a veces excesivo convencionalismo, demasiada rutina y escasas apelaciones a la vida, al aire libre y vivificador de la calle, que da a los signos su sentido y su latido, devolviéndoles aquel espíritu de que se cargaron al nacer, en un instante feliz y matinal, en que el hombre, encarado con el misterio en torno, "desveló" una porción del inmenso arcano y la encerró en el signo, que tantas veces nosotros manoseamos sin respeto, sin vivacidad, sin emoción de "parteadores de almas"?

#### Del esquema a la vida.

Frente al torbellino cegador del suceder, la inteligencia, para comprender, se vale de símbolos, andamios mentales en los que se apoya para dominar lo real. El edificio así construido cristaliza en esquemas, traducciones mentales de la realidad, cuya finalidad primordial es, para el hombre, comprenderse y comprender. El esquema y el signo, andaderas de nuestra mente, necesitada de tales muletas, contienen y jerarquizan las certidumbres que nos permiten orientarnos en el laberinto de la realidad, haciendo del mundo un "cosmos".

Mas suele ocurrir que el manipulador de esquemas, ya se trate del creador, ya del transmisor de los mismos, propende a considerarlos, no como lo que en verdad son: una alusión o representación de lo real, sino como la realidad verdadera. Entonces los signos suplantán a lo real y el escriba, orgulloso de sus secretos profesionales, vive de los signos y para ellos, y, lo que es peor, se ciega ante la rica diversidad de lo que es, constriñendo al alumno en la cárcel constituida por esquemas que han perdido su sentido significativo, alusivo y mediador entre la mente y la vida. De una enseñanza así inspirada no pueden esperarse frutos de formación humana, antes por el contrario,

añenamos para la escuela, sino para la vida", surgió, sin duda, de la conciencia de los riesgos que bordean en cada minuto de su desarrollo la tarea del educador. Riesgos de adocenamiento, de rutina, de superstición de los esquemas, de creer tácita o expresamente que los signos constituyen un reino válido en sí mismo, cuando no son más que traducciones, herramientas para comprender y regular la vida. Quienes hemos consumido años enseñando a los demás sabemos bien qué tipo de heroísmo se precisa para erguirse contra la sirena de la rutina, mirando críticamente nuestro quehacer con "ojos nuevos", con esa limpia mirada exenta de comodidad y de conformismo, anhelante de perfeccionamiento y de un higiénico "estar en guardia contra uno mismo", necesidad absoluta en todo educador.

opera en el niño una inevitable deformación.

Decroly percibió agudamente los riesgos que la rutina profesional del Maestro acarrea y, actuando revolucionariamente, invirtió los términos, de modo que el papel formador correspondiese, no a los signos y esquemas, sino a la vida misma. ¡Gran error! La vida es informe, tumultuosa y "obscura", sólo susceptible de manejo y comprensión cuando el entendimiento tiende sobre ella las redes categoriales, sacando del fondo del mar del ser, como "pesca milagrosa", el tesoro de los conceptos. Sólo la inteligencia opone diques de luz a la ofusadora tempestad en que las fuerzas vitales elementales—energías, ímpetus, instintos—entrelazan sus ciegas tendencias, sus "apetitos" fatales. El signo apresa su esencia y la vierte en esquemas intelectuales, puros medios o herramientas de vivencia, comprensión y orientación.

Para inyectar vida al esquema y dar, con la letra, espíritu hay que penetrarse bien de su *sentido*, tanto como de su *valor puramente instrumental* y del *halo* o *aura* que la rodea, merced a la cual queda siempre entre la realidad a que alude y su limitado perfil *una zona de alusión*, en la que inciden no pocas veces las sugerencias más hondamente formativas (10).

En todo texto, pero con mayor razón en los literarios, el autor *sugiere* mucho más de lo que *dice*, y la tarea de comentarlo no consiste en labor mecánica de *verbo y foliasta*, que ficha palabras y analiza oraciones. Es necesario *recrear*. Sólo así el signo se cargará con todo su significado y el esquema palpitará con la vida que lo creó y a la que sirve de expresión. Pero la vida en sí no educa, antes por el contrario, conturba y ciega, en tanto no la es-

(10) "Las palabras repercuten e irradian en nosotros; como una piedra lanzada al agua dibuja un movimiento ondulatorio, cuyos círculos se ensanchan hasta el agotamiento del íctus. Así el lenguaje se emparenta con el dominio de los símbolos, que constituyen la realidad profunda del mundo sensible, en el que cada ser aspira al "más allá". Sin duda, el lenguaje es más preciso y más capaz de orientar al espíritu en una dirección determinada. Pero, en fin, su vocación propia, que es traducir el pensamiento discursivo, es también sugerir e inducir lo que no puede decirse: lo inefable, que es la verdadera realidad. Notamos que una conversación nos deja desalentados o confortados, que causa siempre en nosotros, por leve que sea su rastro, una impresión de placer o de fastidio. Sabemos que una palabra oída puede a veces suscitar un verdadero fluir de tinieblas, como puede, por el contrario, encender una luz que jamás se extinguirá. Pero es, frecuentemente, lo que no se dice, aquello que importa en lo que se dice: el "aura", la atmósfera, todo lo que se deja penetrar de noche o de claridad". (MAURICE ZUNDEL: *El poema de la Santa Liturgia*, Buenos Aires, 2.ª edición, 1947, pág. 264.)

(8) "La nuestra no es una escritura *ideográfico-figurativa*, sino *fonético-alfabética* y, por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura debe fundarse, como su ley constitutiva, en el oficio del alfabeto, y procurar dar al niño cuanto antes el sentido de ese oficio". (ALDO AGAZZI: *L'appendimento del leggere e dello scrivere*. La Scuola, Editrice. Brescia, 4.ª edizione, 1951, pág. 57.)

(9) Tocamos aquí el tema central de toda educación, ya apuntado en la nota anterior. La genial recomendación de Séneca: "No en-

claremos mediante "sentidos", signos y categorías.

El riesgo de que el signo suplante a la vida será evitado por el Maestro sumergiéndose en la emoción que late en su hondura, teniendo siempre en cuenta que todo *texto* sólo adquiere significación plena en su *contexto*. Un poco poeta, creador o re-creador, ha de ser el Maestro para cumplir esta misión. Sólo así podrá *désvetar* los *monstre* que yacen en el seno de los esquemas, contagiando a sus alumnos con el *asombro* que hizo nacer la obra en el espíritu de su autor. No de otro modo se patentizará el *hinterland* alusivo de los signos, en que ellos viven su vida temblorosa de médiums (11).

(11) "Los poetas—y todos los creadores de lenguaje, a quienes "un dios otorgó el decir lo que padecen"—cumplen una función mucho más alta que la de expresar bella o grandiosamente sus vivencias, y las hacen reconocibles a quienes atienden a ellos como vivencias dadas ya a ellos. Volando por encima de las redes dominantes, en que, por decirlo así, aprasa el lenguaje dado nuestras vivencias, gracias a la creación de nuevas formas de expresión, hacen a los demás *ver* en sus propias vivencias lo que puede entrar en nuevas y más maduras formas: ensanchan justamente con esto la posible percepción de sí propios en los demás. Así dan un verdadero paso adelante en el reino del alma, y resultan, bien se puede decir, descubridores en este reino. Ellos son los que trazan nuevos surcos en la contextura de la corriente y en la misión de todo arte genuino: ni reproducir lo dado (lo que no podría ser menos de efímero y de todo punto indiferente para todos los demás), sino avanzar en el universo del mundo exterior y del alma, para hacer ver y vivir objetos y seres que escon-

De esta suerte, el Maestro recorrerá, en sentido inverso, el camino que la humanidad siguió para llegar a la letra. En las intuiciones astronómicas y religiosas que sirvieron de "asombrado" punto de partida a la labor de creación y esquematización de los signos literales hay una dimensión simbolizadora y una intuición sintética tan emocionante como el más bello poema. Poema de rendido "amor intelectual", donde la comprensión, igual que la creación, surgió de la admiración y el "eros", como Platón enseñó.

Si el orgullo no pone obstáculos en el camino, toda escritura lleva a la Escritura, como la palabra al Logos. Y la recta y humilde inteligencia de la letra nos conducirá a realizar la aspiración que expresa el himno de Laudes del Breviario benedictino:

*Laeti bibamus sobriam  
Ebrietatem spiritus (12).*

dian hasta entonces las convenciones y reglas establecidas". (MAX SCHILLER: *Esencia y forma de la simpatía*. Buenos Aires, 1943, página 350.)

Sobre el sentido mágico de los signos escritos, en sus raíces históricas y etimológicas, véase la significación de los *monstra* (monstruos evocados y propiciados por la "letra") en CARLOS BÜHLER: *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950, páginas, 49 y 284 y J. VENDRYKS: *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*. Barcelona. 2.ª edición, 1943, págs., 418-420.

(12) "Gustemos alegres la sobria ebriedad del espíritu." ROMANO GUARDINI: *El espíritu de la liturgia*. Traducción del P. Félix García. Barcelona, 1933, pág., 77.

## METODOLOGIA DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

por EDUARDO CARRASCO GALLEGO

Profesor de Escuela del Magisterio.

### ¿CUÁL ES EL MEJOR MÉTODO PARA ENSEÑAR A LEER?

Entre todas las numerosas cuestiones que plantea la Metodología escolar de la Lengua elegimos la del epígrafe, por haber notado que en el fondo de las preocupaciones didácticas de los Maestros y escuelas de todos los tiempos late el deseo de tener resuelto este problema de una vez para siempre.

Después de muchos años dedicados al estudio de estas cuestiones nos interesa dejar sentado, antes de entrar en el desarrollo del tema, a fin de que quien no quiera seguir leyendo pueda hacerlo desde ahora, que no existe tal método *absoluta* y *universalmente* mejor. Ni existirá nunca.

La experiencia de siglos muestra esa búsqueda incesante de algo que se escapa, como advirtiéndonos de la imposibilidad de hallarlo.

El análisis del hecho llega a la misma conclusión. Veamos cómo: un método es, como su nombre indica, el camino que conduce a algo. Pero, aunque sea cierto, en tesis general, que el fin ordena los medios, y de ahí parece deducirse: "siempre igual fin, luego siempre los mismos medios", acontece:

1.º Que este fin mismo cambia, con los siglos, de alcance y perfección escolarmente alcanzables.

2.º Que hay otros muchos factores que condicionan el camino a seguir.

Pongamos el ejemplo de un viaje. Tengo

que ir a una ciudad: éste es el fin. Sin embargo, el mejor camino para ir depende de mil elementos distintos. Si voy a pie podré seguir un sendero; si a caballo, un camino; si en carro, quizá no pueda tomar la misma senda; si en coche... Si de día, puedo seguir una senda escondida; si de noche, la huída de posibles peligros me hará elegir un camino abierto y conocido. Otro tanto si voy cargado o descargado; si tengo más o menos prisa... Etcétera, etc.

\* \* \*

Igual sucede con los métodos de lectura.

En un *adulto* hay un micro problema de adiestramiento en la interpretación de los signos, sin ninguna cuestión educativa. Ya tiene su nivel mental alcanzado en plenitud. No se trata de ayudar su evolución intelectual ni de enriquecer su cultura con algo distinto de la propia lectura que se le da.

Aquí lo mejor será un método reducido a llevar al sujeto a valerse por sí mismo en la interpretación gráfica lo más pronto posible, con lo absolu-

tamente indispensable para lograrlo. Es el método que desean y buscan en todas partes las Comisiones para combatir el analfabetismo adulto.

Por este carácter especial de su acción hay numerosos ejemplos de métodos muy valiosos para analfabetos adultos y del todo inaplicables a la escuela ordinaria.

Tenemos un ejemplo bien conocido en el de Jacotot, propagado en España por Vallejo en el siglo xix, previa una adaptación personal. Dió mucho resultado para enseñar a leer en los cuarteles, pero no tuvo éxito alguno en las escuelas. Años más tarde escribía el P. Manjón que nadie se acordaba de tal método sino "para ponerlo en solfa".

Es natural, ¿cómo podrá servir el mismo método dos necesidades tan distintas?

\* \* \*

Fenómeno contrario nos ofrecen los *párvulos*, aún inmaturos la mayoría para emprender con éxito el dominio de la lectura; y todos, absolutamente todos, para utilizarla con provecho proporcionado.

¿A qué correr, pues? Aquí hará falta un método de doble vertiente, dador de un trabajo lento, formativo, por un lado, a fin de favorecer la evolución natural del niño; y que, por otra parte, en su dirección a la lectura, la busque sin prisa en escalonados y sencillos ejercicios preparatorios.

Cuando algún autor proclama la excelencia de sus métodos, diciendo que los párvulos aprenden con él a leer en tiempos inverosíblemente cortos, dan ganas de preguntarle: "¿Bien, ¿y qué? ¿Le parece a usted ése el resultado realmente deseable en este caso?"

Porque ¿qué hace el niño tan pequeño con su destreza recién adquirida? Son tan bien conocidas las cautelas contra el aprendizaje prematuro de la lectura, que no parece necesaria otra cosa que eludirlos, tratándose de Maestros.

\* \* \*

¿Y qué diremos de los *anormales*? Ni tienen madurez, ni la van a alcanzar sino muy despacio o nunca. Ni siquiera tienen capacidad para atender, en la mayoría de los casos.

Aquí, mayor lentitud aún; preparación más analítica, material más abundante, variado, atractivo; mayor intervención de los sentidos y de las manos. ¡Caminar esperando!

La naturaleza tiene sus leyes y no admite presuras.

Un método tal, para niños normales y edad propicia, sería, en cambio, una pura pérdida de tiempo. ¿Que, por cierto, no ha dejado de darse alguna vez!

\* \* \*

Vayamos ya a la *escuela ordinaria*.

Aquí, ¿qué?

Pues aquí encontramos, tropezando siempre con la complejidad del problema, que aquel viejo, elemental y uniforme organismo que era la escuela primaria antigua se nos está complicando enormemente, convertida, en realidad, en una multiplicidad de centros diversos, que, arrancando del más sencillo grado maternal, penetra con sus ramas cimeras en edades y en disciplinas equivalentes a los primeros pa-