

En el terreno de lo práctico pensamos en que el niño debe manejar desde el primer momento oraciones, como unidades intencionales, y sobre éstas, como núcleo central, ha de versar el perfeccionamiento primero, y después el estudio de su lengua. En este sentido hay que delimitar bien los campos de lo teórico y de lo práctico, y así no caben las formas híbridas—según el parecer de Vossler—de gramáticas o posturas lógicas o psicológicas. En ambas no puede, formal ni íntegramente, fundamentarse un estudio gramatical, al fin y al cabo convencional, de la lengua; la corrección ha de fundamentarse en la verdad idiomática, punto fundamental que nos sirve para construir toda una didáctica de la lengua.

En este sentido de lo práctico quizá anduviera un poco exagerado Adolfo Maíllo cuando en *Bordón*, número 33, arremetía, claro está que con sus razones, contra el análisis en la escuela, y digo con razones porque hablaba de la triste experiencia que todos hemos vivido y observado en las escuelas; pero una postura más cauta, y creo que hoy Maíllo habrá suavizado un poco sus afirmaciones, nos autoriza a pensar la conveniencia de seguir realizando de una manera gradual el análisis gramatical en la escuela primaria, enriquecido en sus aspectos ortológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, y hasta semántico y estilístico en los últimos grados. No con el sentido tradicional y con el mero interés de una clasificación sin fundamento ni vida, sino para enriquecer en lo posible el mundo ideológico del niño, ver la raíz psicológica del proceso lingüístico, en definitiva, la lengua que posee, usa o saborea. En primer lugar, porque el análisis gramatical sigue siendo en la enseñanza elemental un ejercicio útil, bien realizado, claro está, ofreciendo posibilidades de revisión de cuestiones gramaticales, aunque sean adquiridas intuitivamente, y al mismo tiempo aplicación de la teoría adquirida a casos concretos del lenguaje. En definitiva, se trata de enriquecer, y cualquier procedimiento será bueno si bien se sabe emplear. Debe huirse de posturas extremas, que nos lleven a una supervaloración psicológica—Galichet—, de la lógica o de lo estrictamente gramatical. Cualquiera de las posturas extremas puede producir en el niño un amañamiento y sobre todo un tipo de enseñanza rutinaria de la que se debe huir. A la escuela van los niños, no a formarse como especialistas de la lengua, sino debe aspirarse a que el niño tenga un dominio de ella, el más completo posible. Aún sigue siendo una gran verdad aquello

de que, sin saber gramática, se puede hablar y escribir correctamente una lengua. Y lo será siempre.

#### BIBLIOGRAFIA SELECTA

- Aparte de las obras de carácter general y los manuales de Gramática al uso, pueden consultarse:  
 CHARLES BALLY: *El lenguaje y la vida*, Buenos Aires, 1947.  
 KARL VOSSLER: *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, 1943.  
 ADOLFO MAÍLLO GARCÍA: "La enseñanza de la gramática", *Bordón*, núm. 33, 1953.  
 SAMUEL GILI GAYA: "Visión general de la metodología del lenguaje", *Bordón*, número 33, 1953.

- SAMUEL GILI GAYA: *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona, 1951.  
 H. DELACROIX: *Le langage et la pensée*. Paris, 1924.  
 BRUNOT: *La pensée et la langue*. Paris, 1953.  
 G. GARCÍA MARTÍNEZ: *Lingüística española y...* Cartagena, 1959.  
 J. PIAGET: *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Madrid, s. a.  
 L. BRACKENBURY: *La enseñanza de la gramática*. Madrid, s. a.  
 MARTÍ ALPERA, F.: *Metodología del lenguaje*. Buenos Aires, 1945.  
 A. RAMÍREZ DE ARELLANO: *Ejercicios del lenguaje*. Madrid, 1941.  
 FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid, 1941.  
 GALICHET: *Essai de Grammaire psychologique*. Paris, 1950.

## METODOLOGIA DEL ANALISIS DE TEXTOS EN LA ESCUELA

por ARTURO MEDINA

Catedrático de Escuela del Magisterio.

Hablar bien, leer bien, escribir bien, son, para cualquier hombre, y a lo largo de toda su vida, funciones de la más absoluta vigencia instrumental y educativa. Adquirir, conservar y enriquecer el propio lenguaje es insoslayable problema de convivencia y de triunfo social.

Si sabemos, además—y por nuestra desgracia—, que al español medio se le escapa muchas veces, no ya la belleza, sino la corrección y propiedad de sus instrumentos expresivos, y, en consecuencia, cómo queda al margen de estímulos y progresos, entenderemos hasta qué punto es necesario poner remedio a tal deficitario estado de cosas. Desde que Américo Castro clamaba por una inteligente enseñanza del idioma mucho y bueno se ha oído en este sentido. Pero nunca lo bastante, porque las anomalías todavía permanecen.

Por lo que a la Escuela Primaria se refiere, la enseñanza del lenguaje se está evadiendo ya, afortunadamente, del rigorismo gramatical y de la rutina, para, por los cauces del activismo, ocupar en la jornada diaria un lugar preferente.

Entre los varios procedimientos que contribuyen a esta educación activa e integral del idioma—con los naturales límites que la Escuela primaria tiene que imponer—se encuentran, como muy válidos y fecundos, los *ejercicios de comentarios y análisis de textos*.

Comentar y analizar un texto en la Escuela primaria es descubrir para el niño sendas ocultas de formas y de contenidos, y que, por ser de autoridades de la lengua, tienen el valor perenne de lo modélico. Es familiarizarlo con recursos ignorados del idioma. Es ir colocando en sus manos la destreza que podrá necesitar en su hablar y en su escribir futuros. Es contagiarlo si el

texto lo permite y si el comentario del Maestro sabe infundir la gracia del contagio, con la actitud emocional del autor en el momento prodigioso de la creación.

Estas estimaciones ya justificarían por sí solas la puesta en marcha del análisis de textos. Pero es que hay más, todas aquellas que se derivan de la enseñanza de la Literatura: Educación de la sensibilidad, afinamiento del gusto, enraizamiento con el pasado y el presente cultural de España, respeto a la palabra y, paralelamente, un afianzamiento de la personalidad, por la actitud crítica que ante todo texto hay que tomar.

Y no olvidemos tampoco que el espíritu, tenso, pone en actividad una serie de funciones: inteligencia para entender y desentrañar, memoria y fantasía para recordar y evocar, capacidad emotiva, poder de asociación.

Por otra parte, pretender que el niño vaya a llegar al meollo, a lo que Amado Alonso ha llamado la "almendra poética" de la obra literaria (1), es algo que, naturalmente, está fuera de las posibilidades de la Escuela. Y aún creemos que de los estudios posteriores. La obra poética es, en su hondón, insondable misterio, intangible. Que el niño esté alejado de tan ambicioso propósito no quiere indicar que no lo pongamos en camino. En este sentido el análisis de los textos en la Escuela primaria tendría que atenerse un poco, únicamente un poco, a lo que, a partir de Wolff, aspira la Estilística tradicional: aspectos ideológicos, lingüísticos, históricos, folklóricos, etc. Porque lo "poético", el "no sé qué" inefable

(1) A. ALONSO: *La interpretación estilística de los textos literarios*, en *Materia y forma en poesía*. Ed. Gredos, Madrid, 1955, páginas 108 y sigs.

ble que diría nuestro Feijoo aquello que soterradamente sólo podemos atisbar por los entresijos que nos permite el análisis eso no se encuentra al alcance de la mente infantil ni siquiera de la adulta aunque a veces puedan gozosamente intuirlo.

¿Y cuáles serían los textos en la Escuela sujetos al análisis y al comentario? Los que merezcan la elección por su dignidad artística y moral. Engarzados en el mundo de intereses del niño. Asequibles en su contenido y vocabulario. Tal vez en lo lírico sería permisible embarcarnos en textos, donde, sin llegar a la total comprensión, pudiera, al menos, intuir los aletos de la generosa belleza que allí se halla escondida. Y que el texto tenga unidad. Un fragmento deslavazado que no encierre el desarrollo completo de una idea no atrae la atención de los educandos.

Es preciso igualmente no presentar al niño de un modo inconexo los textos a analizar. Que haya un criterio en la selección. Bien podría ser ésta por asuntos: religiosos, históricos, sentimentales... Más que el criterio antológico de evolución histórica de nuestra Literatura, como reflejo del determinismo de las épocas, y que el niño no capta todavía, la agrupación de los textos, según una "unidad de sentido", la creemos más racional y convincente. Falta en la Escuela primaria buenas antologías que se presten a esta orientación analítica. La Enseñanza Media, en cambio, ha conseguido pequeñas obras maestras (2). Sería conveniente apoyar las selecciones para nuestras escuelas.

Conatos de análisis de textos pueden aparecer ya en el segundo ciclo del período elemental, pero de la manera más simple y esquemática. En una composición descriptiva o narrativa, p. e., hablese únicamente sobre "los elementos", sus "cualidades" y las "relaciones" con que se unen (3).

Es el período de perfeccionamiento cuando la realización de estos ejercicios encuentra su justo sitio. Damos a continuación una sistemática de Metodología, que no quiere ser, ni muchísimo menos, un elisé rígido, al que forzosamente haya de atenerse el Maestro. Cada texto es criatura viva e indepen-

diente, y ante él el espíritu crítico ha de reaccionar con la ágil flexibilidad que corresponde a cada caso. No obstante, en líneas generales, bien pudiera ser éste un procedimiento a seguir:

I) *Lectura del texto por el Maestro.* Expresiva. Entonada. Empezarán a entrar los niños en el sentido a través de la entonación de la lectura del Maestro. Las posibilidades musicales del texto no pueden de ninguna manera echarse en olvido. Gracias a las curvas de entonación se hace patente el valor psicológico de los juicios: enunciativos, desiderativos, interrogativos (4).



II) *Breves reseñas del autor y de la época.*—Ambas sólo en función del texto de que se trata.

III) *Exposición por el Maestro de la idea base, esencial,* que mueve a toda la composición. Más que el "asunto" lo que importa es conocer la "intención" que persiguió el autor al escribir sus palabras. Decir exclusivamente el "asunto" es repetir, con otros vocablos, lo que de una forma de seguro más bella concurre ya manifestado en el texto.

IV) *Discernimiento de las ideas accesorias* que contribuyen a producir el conjunto.

V) *Lectura expresiva por parte de los niños.*—Podría, a continuación, hacerse un dictado, o, al menos, de las voces y frases más sobresalientes. Todo dirigido a la máxima compenetración del niño con el texto.

(4) A. ALONSO Y HENRÍQUEZ URREÑA: *Gramática castellana*, Segundo curso, 14.ª edición Ed. Losada, Buenos Aires, 1955, páginas 188 y sigs.

VI) Y ya el análisis propiamente dicho. Las preguntas cargadas de sugerencias, la sabia insinuación serán el vehículo para que los escolares, por medio de la conversación, vayan reduciendo las dificultades que salgan al paso, junto con la percepción de los alcances expresivos de tales dificultades. Esta doble misión a lograr gira en torno al vocabulario y a las frases.

a) *Vocabulario.*—Fijarse fundamentalmente en los "substantivos", concretos o abstractos, "adjetivos calificativos" y "verbos". Será observado el predominio o no de estas partes de la oración para sacar en consecuencia que el texto está impregnado de un matiz contemplativo o intelectual, afectivo o dinámico según que previen, respectivamente, los substantivos, los adjetivos o los verbos.

También puede reseñarse la calidad sensorial de algunas palabras: notas de color, de forma, de sonido.

(Esto nos va a conducir, en cierto modo, a una relación un poco inventariable de recursos expresivos. Entendemos que éste no es el fin de la Estilística, pero a los niños no se les puede exigir otra cosa por ahora.)

Se ha de usar el Diccionario. Sin embargo, preferimos, para la aclaración, la palabra del Maestro.

b) *Frases.*—Si las oraciones son yuxtapuestas y coordinadas, o bien subordinadas: sencillez o complejidad.

Si hay interjecciones, puntos suspensivos, oraciones administrativas e interrogativas: emotividad.

Utilización o no del lenguaje figurado. Con metáforas o imágenes descendentes ("tiene memoria de elefante"), el tono es burlesco y realista.

En el caso de los versos (pueden prosificarse para un más fácil análisis al destruir el hipérbaton), señálense las estrofas, cuando sean éstas bien significativas.

Otros muchos recursos que podrían ser analizados: figuras retóricas, vicios de dicción, fonetismo, estructuras, jerarquización de cláusulas, fuentes, influencias, etc., etc., quedan, lógicamente, fuera de lugar en un análisis de textos en la Escuela primaria.

VII) Y, deducido de todo lo anterior, *valoración total del texto*, con el señalamiento del *estilo*, del ritmo, llano o elevado, y del *contenido semántico* en estas direcciones: intelectual, imaginativo, afectivo.

VIII) Un resumen de todas las observaciones hechas, auxiliado por el esquema que el Maestro habrá ido escribiendo en el encerado, puede permitir ya el *comentario por escrito, libre y personal del alumno*. Comentario que ha de ir empapado, si ello es posible, del goce estético que nació en el alma del niño, más que de datos y conocimientos para ser encasillados.

Complejo proceso, pero simple al mismo tiempo, dado el anchísimo campo en que trabaja la Estilística, y que vale la pena intentar en la Escuela primaria.

Hora es ya de abandonar para siempre aquella didáctica del idioma que operaba sobre la palabra aislada o la frase alejada de toda vivencia. El idioma no es una antología que hay que analizar con moldes hiperbólicos. El idioma lo "hacen" los hombres con la realidad viva de una situación. Inves-

(2) G. DÍAZ PLATA: *Comentarios de textos de Literatura española*. Ed. Espiga. Barcelona, 1953, recogidos los textos alrededor de las ideas de "Fides", "Patria", "Amor"; E. VILLAMANO: *El libro de España*. Lit. Gen. Zaragoza, 1948, como visión breve de los españoles, de su vida y de su cultura. Libro también aprovechable, aunque sin intención pedagógica, es la recopilación de J. M.ª ORTIZ: *El niño y su mundo en poesía castellana*. Taurus, M. 1959.

(3) Véase el que expone A. MAILLO en *VIDA ESCOLAR*, núm. 1.

figar en el texto literario, o en el lenguaje coloquial, dicho momento de creación es actuar sobre un ser que cobra nueva vida, que es "recreado" con el contacto de nuestra mirada y análisis. Lo que pudo quedarse en signo muerto conquistará así, y de nuevo, profunda dimensión humana.

#### BIBLIOGRAFIA

Además de la reseñada en las notas precedentes.

Para metodología de análisis de textos:  
GARCÍA LÓPEZ: *Historia de la Literatura española y universal. Antología*. Ed. Teide. Barcelona, 1959, págs. 7 y sigs.

MALLO, A.: *El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*. Publ. del S. E. M. Madrid (s. a.), págs. 282, 304, 314, 320, 328, 339, 346, 369, 377, 382 y 390. Para un más vasto conocimiento de los estudios estilísticos:  
ALONSO, D.: *Poesía española*. Ed. Gredos, Madrid, 1951.  
ALONSO-ROUSO: *Seis calas en la expresión literaria española*, 2.ª ed. Ed. Gredos, Madrid, 1956.  
BALLY, CH.: *Traité de Stylistique française*. París, 1944.  
BOUSOÑO, C.: *Teoría de la expresión poética*. Ed. Gredos, Madrid, 1952.  
KAYSER, W.: *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Ed. Gredos, Madrid, 1955.  
WELLES-WARREN: *Teoría literaria*. Ed. Gredos, Madrid, 1953.  
STROGM, L.: *Lingüística e historia literaria*. Ed. Gredos, Madrid, 1954.

## INICIACION LITERARIA EN LA ESCUELA

por HELIODORO CARPINTERO  
Inspector de Enseñanza Primaria.

Hay palabras cuyo caudal de significación aumenta de modo tan desproporcionado a lo largo del tiempo que acaban por convertirse en palabras desmesuradas y gigantes. Pero, a medida que aumenta su área significante, pierden precisión significativa. Y cuando tenemos que tratar de ellas nos vemos obligados a determinar previamente la porción que nos interesa, dejando fuera todo lo demás. Una de esas palabras es el adjetivo "literario". Su nacimiento no pudo ser más humilde: "las letras"; esos menudos signos que se ofrecen con espíritu burlón ante los ojos atónitos y puros de los seis, de los siete años, para advertir a los niños que el mundo es realmente un valle de lágrimas; que nuestros sentidos son imperfectos; que es indispensable, desde el comienzo, poner los puntos sobre las íes. Pero, ¿sobre qué íes? Porque el escolar se encontró, al ir a puntuar, que la *i* que tenía que puntuar era la de la palabra "literatura", hermana gemela de "literario". Y el estudiante quedó confuso. Una nueva complicación había surgido: las "letras con arte"; en el diccionario francés, las "bellas letras".

La cartilla, la Doctrina, la carta para papá, que dictó a su hermana mayor y que decía: "Papá, ¿cómo estás?; papá, me acuerdo mucho de ti; papá, ven pronto; papá, tráeme muchas cositas", ¿eran "bellas letras"? No estaba muy seguro. Lo único que sabía era que la cartilla, la Doctrina y su carta estaban hechas con letras.

¿Tenemos las personas mayores ideas mucho más claras que las confusas ideas de nuestro niño? Acaso, sí; acaso, no. No escribo para todos aquellos que están en el caso del primer acaso. Escribo para aquel—en singular suena mejor—que constituye el caso del segundo acaso.

Más de cuarenta años estuvo el señor Jourdain hablando en prosa sin saberlo. Jamás había sospechado que, cuando decía a su muchacha: "Tráeme las zapatillas" o "Dame el gorro de dormir", estaba hablando en prosa. Bajo la aparente broma subrayaba el agudo espíritu de Molière una fecunda verdad.



Pero el señor Jourdain pareció entrar en la sala de los espejos y, al multiplicarse sus imágenes, dió la impresión de que no se trataba de un señor Jourdain, sino de muchísimos señores exactamente como él.

En el más humilde *decir* se contienen implícitos todos los posibles *decires*.

Ortega ha recordado alguna vez que Platón llamaba a los libros "decires escritos". Estableciendo, a continuación, la radical diferencia entre el decir "¿Dónde están las llaves?" y el decir de un poeta que hace un soneto. Todo ello le llevaba a sospechar que "el hacer vital la función viviente que es decir culmina en aquel de sus modos consistente en decir lo que hay que decir sobre algo, y que todos los demás son utilizaciones secundarias y subalternas de ella".

Pero toda culminación presupone una iniciación en la marcha ascendente. Todo lo humilde y sencilla que tiene que ser. Pero sin abordar la cual es inútil todo intento de milagro expresivo.

Cuando se recomienda empezar por lo humilde y sencillo se suele producir una doble reacción: la de los que piensan que se les propone algo pueril y sin formalidad, bueno para perder el tiempo; y la de los que piensan que se les infiere una ofensa personal, como si se les enviara al pelotón de los torpes. "¿Cómo quiere usted que yo pregunte para qué sirve una sartén?", se quejaban a un amigo nuestro. A lo que éste respondía: "Si eso le rebaja, no le pregunte; pero al freír será el reír".

Queda una tercera actitud tan peligrosa o más que las anteriores: "Yo no entiendo de literatura". Y ya se sabe el sentido que suele darse, en estos casos, al verbo "entender".

#### IDEAS Y PALABRAS

*Pick supone que, después del esquema psicológico, que contiene el pensamiento, se da un esquema de la frase, un esquema gramatical, que precede a la elección de las palabras. Este esquema resulta eficaz por su descomposición, y desemboca en palabras "por un proceso esquemático de gramaticalización de las mismas". Pick distingue, por consiguiente, entre el pensamiento intuitivo, la fórmula mental, el esquema gramatical, la fórmula verbal explícita...*

*Apoyándose en esta doctrina, van Woerkom distingue las etapas siguientes en la elaboración de una idea y de su fórmula verbal:*

- 1.ª La concepción global de la idea.
- 2.ª Un proceso psíquico de análisis y síntesis en el tiempo y en el espacio.
- 3.ª La concepción del esquema de la frase, todavía sin símbolos verbales.
- 4.ª La elección de las palabras...

*Acaso hay en Pick y en van Woerkom un excesivo amor a la división y la jerarquía; en la mayor parte de las ocasiones vamos inmediatamente del pensamiento a la palabra; la mayoría de las veces el pensamiento sólo se analiza formulándose. Todo sucede como si en esta división cuatripartita las dos etapas intermedias fueran "quemadas" casi siempre.*

(Henri Delacroix: *Le langage et la pensée*. Paris, Alcan, 1924, págs. 400-401, 404-405.)