

DIDACTICA Y METODOLOGIA

LA LENGUA ESPAÑOLA Y EL LATIN EN EL NUEVO PLAN DE BACHILLERATO

Primera Reunión conjunta del Profesorado en Granada

DEL 2 al 4 de abril último se celebró en Granada la Primera Reunión de estudios conjunta del Profesorado de Lengua Española y de Latin, en el Distrito Universitario de Granada, organizada por la Inspección de Enseñanza Media y de cuyo desarrollo dimos cuenta en nuestra oportunamente Revista. De las ponencias presentadas ofrecemos a continuación resúmenes, más o menos breves, que cerramos con el texto íntegro (aparte) del discurso pronunciado en la Reunión por el Dr. Otto Engel sobre las tendencias y problemas de la enseñanza de grado medio en la Europa de hoy.

LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA LINGÜISTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA ELEMENTAL, por D. Eugenio Hernández Vista, Catedrático de la Universidad de Granada.

Empieza el Dr. Hernández Vista advirtiéndome que el término "elemental" —según se le ha indicado— hay que entenderlo en sentido muy amplio: todo el Bachillerato. Y añade que, al fin y al cabo, todo saber verdadero es necesariamente "elemental"; no se trata de un problema de "capacidad" de la mente del niño, sino de un problema didáctico: la mente infantil es "capaz" de cualquier noción (mejor que la del adulto), con tal de que sea formulada conforme a sus condiciones psíquicas e intereses. En segundo lugar, por "nuevas tendencias de la lingüística" debe entenderse las estructuralistas: esta lingüística es la única *radicalmente* nueva, es decir, que parte de principios nuevos; en términos precisos, es la única lingüística inmanente. Por eso es la única con posibilidades de crear una nueva Gramática escolar en todos sus grados.

Si se tratara ahora de exponer las conquistas de esa nueva lingüística sobre los instrumentos didácticos del Bachillerato, la charla terminaría en seguida; por diversas razones, apenas ha hecho presencia en los libros de texto reglamentados; para encontrar algo, habría que remontarse al Preuniversitario, donde la libertad se ha mostrado en ocasiones renovadora y fecunda. Sin embargo, gracias a la preparación del profesorado, las tendencias estructuralistas están presentes en la enseñanza por vía oral, más de lo que podría suponerse. Por todo esto, de lo que la charla va a tratar es de las *posibilidades didácticas* de la lingüística estructural.

El Dr. Hernández Vista afirma de entrada que son inmensas: sencillamente no pasará mucho tiempo sin que toda una nueva Gramática, fundada en esa lin-

güística, venga a ocupar el trono de Aristóteles en la escuela, no como enemiga, sino como continuadora en la intención y superadora en la realización. Pues sólo desde la escuela primaria y secundaria es posible operar sobre la vida. Los tiempos están maduros; y la nueva Gramática será más simple y más sencilla que la tradicional. Las dificultades no provienen del objeto, y menos aun del niño, sino de la resistencia que los esquemas mentales implantados en la mente de los adultos ofrecen al cambio. Para un niño tan nueva resulta la noción de "monema" como la de "palabra", con la diferencia de que nunca acabará de saber qué es una palabra, como les pasa a los filólogos. Y, dentro de las unidades significativas, siempre será mucho más fácil de comprender una definición funcional y formal de tales o cuales categorías de monemas, que una definición que mezcle criterios e incluya el criterio semántico, tal la del tradicional sustantivo, vinculada a la categoría de sustancia, que un niño difícilmente verá clara, o la de pronombre, problemático y no muchas veces sustituto del nombre, pero clarísimo en sus funciones. El niño recibe por igual una novedad que otra, una verdad que un error, pues todo le es igualmente nuevo e igualmente fácil o difícil. Las dificultades tampoco tienen por qué provenir de la terminología: ésta puede ser más simple que la tradicional, más breve y no siempre necesitará ser diferente. En suma, hacer una nueva Gramática para el Bachillerato es un problema didáctico —abordado ya en otros países—; no se trata de "una mayor dificultad": esto es un espejismo ilusorio de los mayores, que piensan con el cerebro que les cuadrícularon desde niños.

Entra luego el Dr. Hernández Vista en un recorrido sumario de posibilidades, divididas en dos grandes grupos:

- A) Principios y método.
- B) Clasificaciones y aplicaciones.

El material lingüístico puede ser abordado desde diversos criterios: el sintáctico, el morfológico y el semántico. La Gramática tradicional lo clasifica mezclando el criterio semántico con el morfosintáctico continuamente: el resultado es la confusión y el remiendo. Por eso, después de haber dicho que el sustantivo, el adjetivo o el verbo "es" la palabra que..., luego resulta que el adjetivo se sustantiva, el verbo se sustantiva o el sustantivo se adjetiva (Antonio es "muy hombre", en donde el sustantivo "hombre" aparece admitiendo el grado). La nueva Gramática se atiene exclusivamente al criterio morfosintáctico y funcional: el significado no cuenta, pues puede ser idéntico a través de formas y relaciones diversas.

Pasa revista a algunas nociones básicas de la lingüística de Saussure, la lengua como sistema de signos, la noción de signo, lengua y habla, fonema y sonido..., etc., haciendo de ellas una exposición didáctica a nivel elemental, como prueba de su facilidad y sencillez.

A continuación da algunas muestras de la cosecha que puede obtenerse en el terreno de la definición de las unidades significativas, de la teoría de los modos del verbo, etc.

Y termina con una invitación a la superación de los esquemas mentales adquiridos desde la cuna, que constituyen el "sentido común", que no es algo innato, sino un acervo de hábitos milenarios adquiridos, por lo mismo susceptible de renovación. Y esa renovación es una esperanza, pues, en resumen de cuentas, es un paso adelante en la historia del esclarecimiento del espíritu humano.

ACOTACIONES AL ESTUDIO DEL LEXICO, por Doña Elena Villamana Peco, Catedrática de Lengua y Literatura del Instituto de E. M. masc. de Málaga.

Pocas ocasiones tan propicias como la actual para replantearnos los problemas que se derivan de nuestra riqueza lingüística peninsular, del descuido de nuestro idioma oficial más amenazador que nunca y de la expansión universal de del hispanismo que nos obliga más que a otras naciones.

Grandes acontecimientos dentro y fuera de casa nos exigen proponer soluciones a los organismos oficiales, a entidades particulares en una época de superabundancia de medios auditivos. Y hemos de hacerlo nosotros, y en este "nosotros" englobo los distintos grados de enseñanza de la lengua. La tutela ejercida por la Dirección General de E. Primaria, ha dado ya sus frutos en unos libros de Lecturas y de Lengua, que tienen un aspecto más que decoroso y un contenido honorable.

El nuevo plan de E. Media, repone el estudio del idioma en los cuatro cursos del Bachillerato Elemental. Los que hemos sufrido el plan anterior, tenemos la amarga experiencia de sus resultados: ahí están los locutores de radio y televisión para la lengua hablada; ahí están los que dan forma a temas y programas. Y los ejercicios de reválida y de Preuniversitario. Y las quejas en ese sentido de los catedráticos de Universidad. La vuelta al plan cíclico es ya un buen indicio. La distribución de la materia podría discutirse, pero haría falta saber el contenido de los del Bachillerato Superior.

Empezaré por señalar en lo referente al Bachillerato elemental, excesivo paternalismo del Ministerio que, después del Cuestionario, ha dado un programa encasillando los puntos a tratar. Quizá sea un deseo de unificación en la exposición de la materia que redunde en beneficio de los alumnos. Agradecemos en cambio que en la elección de autores, haya dado relativa libertad.

Refiriéndome a la materia, señaló la intensificación y el cuidado del panorama lingüístico de España: una lección de generalidades en primer curso y más amplitud en el segundo. Pero pienso si no resulta demasiado prematuro colocar en segundo año las características de cada idioma peninsular, porque hay que hacerlo muy elementalmente y si lo que se han propuesto es dar a conocer las otras lenguas aparte del español, borrando con esto el lamentable olvido oficial que ha pesado sobre ellas durante tanto tiempo, resulta escaso lo que pueda decirse a unos alumnos de segundo.

En tercero y cuarto no vuelve a aparecer este asunto. Esperemos que el Bachillerato superior subsane esta deficiencia y además dé entrada a una Historia de las Lenguas Peninsulares.

Hay otro punto: el que reza "El español vulgar". ¿Cuál es el español vulgar? ¿No sería mejor hablar sencillamente de vulgarismos? Porque muchos aspectos de este español vulgar son dialectalismos. Y ¿es que lo dialectal no cuenta? El mismo cuestionario se ocupa de él.

De otros idiomas además del español y de los dialectos, se podría dar una pequeña antología de relatos cortos, cuentos, poesía popular, de temas agradables y asequibles, en textos bilingües. Pensemos en la población escolar de Cataluña, Levante, Galicia, etc., y en que para los demás sería de interés tener noticia de la riqueza literaria escrita en otro idioma o dialecto. Y del español de

América, poetas y prosistas de gran categoría hay que deberían figurar en nuestros programas.

La Fonética no aparece en estos cuatro cuestionarios. La pronunciación correcta queda relegada a la Ortología, aparte los consejos didácticos sobre este punto. Pero creo que tendría cabida en 3.º y 4.º. La Fonética no es una ciencia sólo para los especialistas. Su misión es enseñar los matices de la pronunciación con más rigor que la Ortología. Como en toda ciencia, hay reglas al alcance de los no iniciados que pueden aplicarse a estos programas elementales, más con ejercicios que en teoría. Pensemos en las regiones bilingües, sobre todo en Cataluña y Levante. El programa de 2.º pide que se enseñe la pronunciación de los nombres más corrientes catalanes y gallegos. Yo me imagino el efecto que debe producirles la pronunciación que nosotros damos a ciertos sonidos consonánticos. Pero ellos, ¿se han dado cuenta de cómo nos suenan muchas vocales suyas? Además que la pronunciación correcta y sin acento agresivo, no es un lujo ahora: es una exigencia para determinadas profesiones. Que pregunten a algunas personas cuántas puertas han encontrado cerradas por su matiz de pronunciación. Casi tantas como por la dificultad de poseer perfectamente una lengua.

En las orientaciones metodológicas que acompañan a los Cuestionarios, se recomiendan los ejercicios de lectura en alta voz para corregir los defectos e iniciar en la lectura expresiva.

Yo me pregunto muchas veces por qué leemos tan mal los españoles. Es un fallo que se advierte en la masa de los alumnos de Primera enseñanza y que se transmite íntegra al Bachillerato y a la Universidad. ¿Será porque en España aprenden los niños muy pronto a leer y por lo tanto hacen una lectura mecánica a la que se acostumbran para siempre? En las escuelas alemanas, la edad en la que se preocupan los maestros seriamente es a los 8 años, si para entonces los niños, solos, no se han soltado a leer. En España esta preocupación se adelanta 4 años. Sea lo que fuere, es el momento de resolver este asunto y conseguir que de la primera enseñanza vengan los alumnos a los Institutos sabiendo leer. Y no sólo por razones acústicas, sino porque lección bien leída es lección medio aprendida.

Si en algunos alumnos esta incapacidad tuviera algunas causas psíquicas, debemos buscarlas. Si no es así, la lectura en alta voz, debe alternar con la recitación. Ya lo indican las normas de los Cuestionarios, para vencer la timidez del alumno en la lectura expresiva. Yo añadiría la lectura de obras dialogadas, comprendiendo las teatrales y las narrativas en la que haya personajes que hablen.

Otra causa podría ser la falta de cuidado al elegirles. Porque lo curioso es que en el lenguaje hablado, los niños españoles sólo fallan en la lectura: toda esa expresión magnífica que sorprendemos en sus conversaciones, ese tono matizado y a veces exagerado del lenguaje oral, cesa en cuanto se trata de la lectura en alta voz. Más representaciones escolares, más recitación, más ejercicios de memoria que se conviertan en temas recitables, más debates infantiles.

De las causas que Fernández Huerta, en un artículo aparecido en la revista *Bordón* 1953 titulado "Enfoque Didáctico de la lectura", señala unas cuantas —aparte las orgánicas—, son muy significativas:

Enseñanza prematura; disgusto por los contenidos lectores; presión para velocidad a edad temprana; falta de motivo o interés por los textos; vocabulario pobre, memoria empobrecida...

Esto me lleva de la mano a la elección de lecturas. "La discriminación entre lo que debieran leer los niños debiera ser, por lo menos en principio, bastante clara y derivarse como un corolario de la noción de vida infantil", dice Marañón.

Literatura infantil es la que se escribe para los niños desde los 4 hasta esa edad incierta de los 14 a los 15 años y que ellos leen con agrado. Supone unas determinadas características. Pero también es para el mundo infantil, las canciones, adivinanzas, juegos, retahilas y fórmulas que tanto les atraen y que se clasifican como el folklore de esta edad. También incluiremos en este repertorio, libros que en un principio no fueron dedicados a los niños, pero que ellos se han apropiado: Robinsón Crusoe, Gulliver, Platero, etc. Ni podemos prescindir del cuento y del relato porque ellos dan respuesta a la curiosidad espontánea del niño, a la alegría de descubrir un mundo sin limitaciones, a su gusto por las emociones... Desarrolla sus posibilidades de simpatía, multiplica y fija sus adquisiciones verbales.

Habrà una censura discreta que elimine elementos de crueldad y de tristeza y desde luego de vulgaridad. Los relatos preferidos son los discretamente dramáticos: he aquí el lugar para el romancero. Y para cuentos medievales y antiguos, con lenguaje modernizado. Cuentos de animales, de misterio; series de aventuras con chicos y chicas como protagonistas, biografías.

Pero hay otras lecturas que, sin entrar dentro de las literarias, tienen el grado suficiente de perfección formal, para admitirlas en un libro de Lengua y son muy sugestivas para ellos. Me refiero a las geográficas o de Ciencias Naturales; seres primitivos, los hombres más pequeños del mundo; vida y costumbres de los esquimales; los grandes ríos; países exóticos. Menos cuentos del rebuzno para estas edades y más viajes de astronautas; más relatos de espeleólogos, de escaladores de montañas y una mirada a los narradores de Hispanoamérica, mezcladas con otras que junto con la recitación de villancicos y canciones populares, romances, sean para ellos distracción e iniciación literaria.

EL COMENTARIO GRAMATICAL EN LOS TEXTOS, por D. Pascual González Guzmán, Director del Instituto de E. M. masculino de Almería.

Se trata sencillamente de comentar un punto de los cuestionarios del nuevo Bachillerato unificado, el que dice: "Las nociones gramaticales han de ser presentadas más que por definiciones, por medio de abundantes ejemplos y afianzadas con abundantes ejercicios. Se partirá, siempre que sea posible, de la observación de algún texto".

Antes de abordar directamente el tema, pasa revista, muy somera, a los cuatro planes de estudio que se han ensayado en el período 1939-1967, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua, desde el cesarismo humanístico del primero al practicismo del último, la distribución de la materia, el enfoque de la misma, y su adecuación a los exámenes de conjunto que coronaban los distintos planes. Esta introducción estaba orientada a intentar demostrar una antinomia: todos —legisladores y docentes— están de acuerdo en que es absurda la idea de pretender enseñar un idioma —el propio, claro— estudiando gramática y, sin embargo, y a pesar de todo, se sigue enseñando gramática.

El partir de un texto —aunque sea necesario introducir alguna variante para amoldarlo a la práctica de la clase— debe ser obligatorio. Por ello, las nociones gramaticales no deben ser otras que las que se induzcan del propio texto, lo cual contradice, en cierto sentido, otra recomendación de los cuestionarios (aquella que dice: “la enseñanza de la gramática debe ser normativa”). Para evitar el casuismo del método inductivo debe, ciertamente, recurrirse a la norma, pero a la norma de Coseriu, por ejemplo, y no a la de la Academia. Se insiste en el valor del habla viva —valga la redundancia saussureana— y cómo la elección de los textos ha de efectuarse sin olvidar nunca este valor, y en el respeto a los datos lingüísticos que dicho texto ofrezca. Muy brevemente, se analiza la polémica promovida por Sánchez de Zavala entre norma y uso, sus respuestas españolas y la implicación hispánica de todo ello.

El estudio de la lengua desde el testimonio textual lleva implícita la cuestión metodológica del estudio de la oración como un primer paso que no han dado los cuestionarios: hay que partir de la oración.

Asimismo, el estudio de las clases de las palabras debería ser sustituido por el estudio de las funciones, planteamiento cuya modernidad puede referirse a “*De modis significandi*” de Tomás von Erfurt.

Por último, insiste en que si debemos estudiar lengua y no gramática, nunca deberíamos descuidar lo que Pos llamó “funciones lingüísticas implícitas”.

LA ENSEÑANZA DE LOS PRONOMBRES LATINOS, por Don Juan Rodríguez Barrueco, Director del I. E. M. de Melilla.

En la enseñanza de los pronombres, la primera dificultad que se nos plantea, es la definición misma de pronombre. Esta dificultad ha tratado de ser solventada desde antiguo y ya en las definiciones que los primitivos gramáticos proponían surgieron incongruencias que ellos mismos intentaron superar.

En el “Diccionario de términos filológicos” de Lázaro Carreter, se nos dice: “es una categoría que Aristóteles fundió con el artículo en la designación común de *ἀρθρον*. El pronombre pronto fue desgajado como categoría independiente, con el nombre de *ἀντωνυμία*, que los latinos interpretaron como “pro-nomen”, es decir, “lo que reemplaza al nombre, lo que hace sus veces”.

Y todos nosotros hemos aprendido la definición de pronombre que tiene aquí su punto de partida: “parte de la oración que se usa en vez del nombre para evitar su repetición”.

Inmediatamente surgen las preguntas, ¿por qué se ha tratado de evitar la repetición del nombre sólo? ¿Cómo es que los pronombres se pueden adjetivar? ¿Si sustituyen al nombre por qué a veces le acompañan?

La definición de pronombre como sustitutivo de nombre es, a todas luces, insuficiente. Ya Escalfigero atacó la concepción del pronombre como sustitutivo del nombre. Y que no es un sustitutivo lo podemos comprobar en infinidad de ejemplos. Sírvanos uno. “Yo escribo” no es lo mismo que “Juan escribo”. La conmutación de “yo” por su equivalente “Juan” no es posible.

La esencia del pronombre ha sido delimitada por el danés V. Brondal en su obra “*Les parties du discours*”. Señala cómo algunos pronombres (personales) equivalen a puros morfemas, desempeñan el papel de una desinencia.

En “*Principes de Linguistique psychologique*”, van Ginneken explica cómo hay

palabras que exigen "adhesión indicativa" y entre ellas incluye nombre propio, pronombre, verbos modales, muchos adverbios. Este carácter indicativo ha sido señalado igualmente por Hjelmslev en su obra "La nature du pronom".

El pronombre, por otra parte carece de contenido semántico. Yo, tú, éste, etc., puede ser en un momento dado Pedro, Juan, mesa, libro, etc.

De modo que podemos definir el pronombre como "palabra variable como el nombre con funciones meramente indicativas y desprovista de contenido semántico". Los personales son claros morfemas de persona. El pronombre tampoco es parte de la oración sino una "categoría semántica". Y no tiene significación fija sino "ocasional".

Lacau-Rosetti en sus textos de "Castellano" asignan a los pronombres la característica de "no ser connotativos", esto es, no indican las características del objeto al que acompañan.

En el estudio de los pronombres latinos conviene hacer una división de los pronombres, atendiendo a su morfología, en:

I. Personales.

II. No personales.

Al lado de los personales deben estudiarse los posesivos, estrechamente unidos. En los "no personales" estudiaríamos los demostrativos (hic, iste, ille) anafórico (is), de identidad (idem), enfático-adversativo (ipse), relativo-interrogativo, e indefinido.

Hay que rechazar la inclusión dentro de los demostrativos del anafórico, del de identidad y del enfático-adversativo.

En los "personales" debemos insistir en su flexión tan particular que no puede relacionarse con el resto de los pronombres. Conviene, en cambio, establecer las correlaciones entre los pronombres latinos y los correspondientes castellanos. Observar que los temas son distintos en singular y en plural, excepto en "se" que tiene una misma forma para el singular y plural; que los genitivos de los tres están tomados de los posesivos correspondientes; que las formas de acusativo y ablativo singular coinciden en las tres flexiones, etc.

En los "no personales" debemos insistir una y otra vez en las formas anómalas, indicando cuál es su origen, para que sea evitada la confusión. Señalar las características propias, que hacen de la declinación pronominal un grupo aparte. Sobre todo en el genitivo y dativo, causas continuas de tropiezo en nuestros alumnos.

En el estudio de los demostrativos hay que dejar bien sentada la reorganización que el castellano ha llevado a cabo de la serie latina; este, ese, aquel no corresponden a hic, iste, ille respectivamente.

En el relativo-interrogativo-indefinido señalar cómo las flexiones se han incidido mutuamente y las supervivencias de uno y otro.

En conclusión: Urge revisar la teoría acerca del pronombre y dar una definición apropiada, porque el pronombre ni es parte de la oración ni es sólo sustitutivo de nombre.

Hay que establecer una división clara y darle el "apellido" adecuado. Para B. Pottier los pronombres posesivos no existen, sino que son siempre adjetivos.

Otros llaman al relativo "conectivo" y dicen que la denominación de "relativo" no es significativa sino común a todos los pronombres.

Puesto que la frecuencia de empleo aparece en latín desde los primeros textos, no debe dejarse para lecciones avanzadas su estudio.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SINTAXIS LATINA EN EL BACHILLERATO ELEMENTAL, por D. Alfonso Gañán Torralbo, Cat. de Latín del Instituto "Padre Manjón".

Ante todo se ha querido no perder de vista dónde nos hallábamos: la "Primera reunión conjunta de estudio de Profesores de Lenguas latina y española" del distrito universitario de Granada. El ponente ha querido tocar puntos más o menos elementales, pero pedagógicamente interesantes, y ante todo de utilidad común, que despertasen un reflexionar en diálogo constructivo con perspectiva hacia el nuevo plan de Bachillerato Elemental.

La Sintaxis latina en el nuevo bachillerato elemental ha quedado reducida a un bagaje mínimo, indispensable para traducir. Conviene no olvidar al lado de este sentido pragmático de su enseñanza, el rigor científico con que se debe impartir como base de una posible futura dedicación del estudiante a la lingüística.

La traducción, objetivo primordial en la enseñanza del latín, se apoya siempre sobre dos puntos fundamentales: la gramática y el sentido. Sin gramática, como sin el hilo del sentido, no es posible traducir. Uno y otro aspectos se potencian mutuamente. Con un ejemplo práctico, extraído de los mismos temas de exámenes de Grado del año anterior, se pretendía poner a diálogo estas afirmaciones.

La lección de sintaxis hay que sacarla del propio texto objeto de traducción. El problema está en la elección de cada día, y en la dosificación y sistematización de los avances.

Tres problemas son tratados a continuación:

1) El sujeto gramatical y las dificultades prácticas que para que el alumno lo identifique nos ha enseñado la propia docencia. El grupo formal sujeto-verbo, primera piedra del edificio sintáctico, como automatismo en la conciencia del alumno.

2) La cuestión terminológica en "predicado nominal", "atributo" y "complemento predicativo". Parece que estamos llamando las mismas cosas con nombres diferentes, y de otro lado, aplicando un mismo nombre a cosas distintas. Se entresacan enunciados de los nuevos programas de Lengua Española y de Latín para confirmarlo. ¿Sería demasiado simplista llamar, sin más, "predicativo" al término *contento* por su función en frases como "el niño está contento", "parece, entra, queda, sale contento" o "los juguetes ponen al niño contento", y no meternos en la diferenciación de "predicado nominal" y "predicado verbal"?

3) En la oración activa, la definición de los tradicionalmente llamados "complemento directo" y "complemento indirecto".

Terminando con alguna breve consideración más sobre la cuestión terminológica, y la prudencia que pedagógicamente debe usarse en tal aspecto: prudencia en su sentido crítico y edificante.

LA LECTURA Y LA BIBLIOTECA EN EL BACHILLERATO ELEMENTAL, por D. Nicolás Marín, Catedrático del Instituto Experimental "Padre Manjón", de Granada.

La necesidad de intensificar la lectura en el Bachillerato Elemental, señalada en las normas metodológicas del nuevo plan para el mejor uso de la lengua, el conocimiento de la literatura y la formación general, parece evidente sobre todo ante la futura sociedad técnica que amenaza, pese a sus ventajas materiales, la vida del espíritu, y más aun en España, donde lo que queda atrás no es una brillante etapa cultural, sino un subdesarrollo mental de siglos, que se va agravando con cada nuevo plan de estudios. La lectura, en cualquier caso, no solucionará nuestra deficiente formación, pero podrá prevenir algunos riesgos de una cultura enteramente positiva y científica. La prematura especialización del alumno a partir de 5.º curso pone en peligro también el proceso de su madurez que, si acaso, sólo podrá compensar una lectura libre cuya semilla ha de colocarse ahora para evitar luego lo que Ortega llamaba la barbarie del especialismo y Salinas el neo-analfabetismo.

Por otra parte, la lectura como hábito temprano resolverá en parte el problema que en países más desarrollados que el nuestro plantea el ocio de las clases obreras. Ya es sintomático el éxito de la televisión y, entre las lecturas populares, la de ese híbrido entre novela rosa y tebeo infantil que se llama foto-romance. Es necesario convencer al chico ahora de que el libro no sólo es manual de estudio, sino objeto de recreo y modo grato de conocimiento intelectual; nuestros estudiantes son en mayoría creciente de clases modestas, a quienes no se debe negar este modo, aunque indirecto, de acercamiento a la realidad, antes de comenzar una muchas veces oscura vida laboral de limitados horizontes.

Conviene, pues, prestar gran atención a las lecturas de 1.º a 4.º por sí mismas y por su influencia posterior. En primer lugar han de considerarse las que se dirigen al trabajo en clase y que acompañan al manual. En 1.º y 2.º sólo se dice que no sean menos de 25; esto es relativo; hubiera sido más práctico señalar el mínimo de páginas que el libro debiera dedicarles. En 3.º y 4.º, aunque muy irregularmente distribuidas, el programa señala una aceptable selección de obras y autores. Pero no basta; es aconsejable que además los alumnos de los cuatro primeros cursos lean obras completas en la biblioteca o en casa; en 1.º y 2.º será conveniente, por razones de edad, poner en sus manos relatos infantiles de calidad y adaptaciones de obras clásicas; en 3.º y 4.º puede pasarse a los textos originales más fáciles y modernos. Por último, la promoción de la lectura puede lograrse con la confección de listas de libros recomendados para que el alumno vaya formando su biblioteca particular. La limitada experiencia realizada en mi Instituto ha dado buenos resultados.

En cualquier caso, la biblioteca en el centro es indispensable. Un lugar cómodo, bien iluminado, que tiente al alumno, y libros, muchos libros. Para su servicio, un bibliotecario cuyo primer problema será lograr en los horarios un hueco *libre* para esta actividad voluntaria de los chicos; pues si él puede ahora establecerlo en sus horas complementarias, los alumnos no, y poner el servicio de biblioteca al fin de la jornada escolar no es conveniente para ellos ni posible para el sobrecargado horario del profesor. También deberá ocuparse éste de que los directivos y autoridades tomen conciencia de esta necesidad y de procurar fondos para

la adquisición de obras, limitados antes a 9.000 pesetas por año y fundidos en los actuales presupuestos con los gastos generales de sostenimiento. En los nuevos centros en pueblos, la existencia de una buena biblioteca es aún más necesaria.

Lo que puede esperarse del futuro no es mucho, sin embargo. La extensión de la enseñanza media exige ante todo más puestos escolares, más profesorado con más horas de clase, más centros; los libros parecerán cosa secundaria. Y otro obstáculo: esta campaña exige apóstoles convencidos; pero no a todos nos gusta leer; y si nos gusta, apenas tenemos tiempo por la peculiar organización del trabajo docente y la ingenua omnisciencia que nos supone a todos la sola obligación de dar clases.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLASICAS

*(Ed. de la Universidad de Cambridge. Traducción
de Víctor José Herrero y José María Belinchón)*

Ptas. 140 (en tela)

PEDIDOS A: REVISTA "ENSEÑANZA MEDIA"